

CARLA CARVALHO

**A RELAÇÃO DAS PROFESSORAS E PROFESSORES COM A ARTE POR MEIO
DO LIVRO DE ARTE PARA CRIANÇA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE
BLUMENAU - SC**

**CURITIBA
2008**

CARLA CARVALHO

**A RELAÇÃO DAS PROFESSORAS E PROFESSORES COM A ARTE POR MEIO
DO LIVRO DE ARTE PARA CRIANÇA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE
BLUMENAU - SC**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação,
Setor de Educação, Universidade Federal do
Paraná, como requisito parcial à obtenção do título
de doutor em Educação. Linha de pesquisa: Cultura,
Escola e Ensino.

Orientação: Prof^a Dr^a Leilah Santiago Bufrem

**CURITIBA
2008**



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



PARECER

Defesa de Tese de **CARLA CARVALHO** para obtenção do Título de DOUTORA EM EDUCAÇÃO. As abaixo-assinadas: DR^a LEILAH SANTIAGO BUFREM, DR^a MARIA DO CARMO GUEDES, DR^a MARIA ISABEL FERRAZ PEREIRA LEITE e DR^a TÂNIA MARIA FIGUEIREDO BRAGA GARCIA e DR^a TÂNIA MARIA BAIBICH-FARIA argüíram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Tese: “**A RELAÇÃO DAS PROFESSORAS E PROFESSORES COM A ARTE POR MEIO DO LIVRO DE ARTE PARA CRIANÇA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE BLUMENAU - SC**”.

Procedida a argüição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está apta ao Título de DOUTORA EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
DR ^a LEILAH SANTIAGO BUFREM		Aprovada
DR ^a MARIA DO CARMO GUEDES		Aprovada
DR ^a MARIA ISABEL FERRAZ PEREIRA LEITE		APROVADA
DR ^a TÂNIA MARIA FIGUEIREDO BRAGA GARCIA		Aprovada
DR ^a TÂNIA MARIA BAIBICH-FARIA		aprovada

Curitiba, 11 de dezembro de 2008.

Profª Drª Maria Tereza Carneiro Soares
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

Dedico este trabalho...

Ao meu pai (eternamente), que deve estar aqui!

A Thauany e às crianças que ela representa,
no desejo de que a arte esteja nas suas vidas.

AGRADEÇO COM IMENSO CARINHO...

A Leilah, que me adotou em todos os sentidos, me ouviu, cuidou, auxiliou e ensinou
neste processo. Obrigada, obrigada!

À banca avaliadora, Maria Isabel, Maria do Carmo, Maria Auxiliadora, Tânia Baibich
e Tânia Braga, pelo respeito e seriedade com que avaliaram e contribuíram com
este trabalho.

À professora Maria Inês Peixoto, pelo cuidado com que guiou minha aprendizagem
sobre arte. Foi um prazer e um desafio ser sua única aluna.

À Secretaria de Educação, na pessoa de Maria Alice, sempre disponível a auxiliar.
Aos professores envolvidos nesta pesquisa. Todos, sem exceção, possibilitaram
este momento de construção do aprender e são *co-autores* deste trabalho.

Às professoras Ângela, Joseane, Marilene, Rozenei e Goretti, por gentilmente me
atenderem.

A Darci e D. Francisca, que sempre resolveram situações dificultadas pela distância.
“Aos nove”, amigos de turma que mobilizaram grandes discussões, e, em especial,
a Valdir, Davi e Guilherme, pelas trocas.

A Luciane, Pino, Adair, Silvana e Maria Luiza, pelos estudos sobre estética e arte.

A Cássia, pelo carinho em ouvir, ensinar, questionar, tirar o chão e pela amizade.

A Marilda, amiga, incentivadora e parceira quando precisei estar ausente.

A Silvia, Mônica, Renato e Cíntia, por estarem presentes, auxiliarem nos momentos
em que precisei profissionalmente, por serem grandes amigos neste processo.

A Biba, Lela, Gika e Lu, pela sempre presença, pelo ouvido, pelo carinho, pelo
incentivo, pelos “encontros de mulherzinhas” que me fizeram manter o rumo.

Katty, obrigada pela parceria neste processo de descoberta do que posso fazer.

A Silvana, obrigada pelo carinho e doces cuidados.

Aos meus irmãos, pela partilha nos momentos de vida, de crescimento, de aprender.

A Carin, com quem vim e aprendi a viver e partilhar, ao Claudemir e a Carol, nossos
primeiros ouvintes, com quem brincamos de ser professoras.

A minha mãe, pela força que motiva, que incentiva, que faz acreditar que os desejos
são possíveis de serem alcançados. Obrigada!

Ao sempre Leandro, pelo amor que verdadeiramente aprendemos a construir e por
estar presente, mesmo que em alguns momentos fisicamente distantes.

Uma criança, em uma aula, disse-nos um dia:

“Gostoso é gostar de aprender.”

Marlete, trago sempre comigo esta frase...

RESUMO

Tese sobre a relação das professoras e dos professores com a arte por meio do livro de arte para criança. Objetiva investigar as relações que as professoras e os professores de arte atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental estabelecem com a arte na escolha e uso do livro de arte produzido para as crianças. Realiza pesquisa empírica qualitativa na Rede Municipal de Ensino de Blumenau, Santa Catarina. Identifica os livros utilizados pelas professoras e pelos professores, analisando-os, para constatar suas características. Reconhece os critérios considerados pelas professoras e pelos professores ao escolherem e utilizarem esses livros, analisando suas relações com a arte. Fundamentado-se no estruturismo metodológico de Lloyd, define aspectos a serem considerados na análise e no percurso da pesquisa: relação escola, cultura e sociedade; estruturas econômicas e sociais; ação do sujeito; objetividade e subjetividade; tempo presente como referência; teoria e empiria; presença do sujeito histórico e cultural; historicidade e domínio num arcabouço teórico. Fundamenta-se no materialismo-histórico para a construção do conceito de arte e seu reconhecimento histórico e cultural humano e da relação com o saber de Charlot. Analisa o ensino da arte enfocando propostas metodológicas e o uso do livro de arte para crianças. Caracteriza o livro como objeto cultural, produtor e produto de práticas culturais. Entende como livros de arte para crianças literaturas infantis que têm como tema elementos relacionados às artes visuais. Foi realizado um levantamento destes títulos publicados no Brasil e categorizados com base numa classificação já existente. Os dados indicam que a relação das professoras e dos professores com a arte na condição de profissionais da educação está permeada por sua formação pessoal e profissional com a arte e o ensino dessa área. O professor constrói uma relação de saber com o livro e com o saber em arte presente à medida que lida com esse objeto de saber. Os principais motivos para o uso da literatura infantil são: a didática; a história da arte, vida de artista e obras; atividades em artes visuais; o teatro e a música; a imaginação e a criatividade; leitura do texto literário e o livro; desenvolvimento infantil; e resgate de valores. Na escolha dos livros, as professoras e os professores indicam como critérios: a linguagem; a imagem; o lúdico e a imaginação; a didática; os conteúdos; a qualidade do livro; e o interesse da criança. O foco do uso do livro está mais ligado ao fazer didático da professora e do professor com uma intencionalidade pedagógica estruturada em indicadores que implicam o cognitivo e o epistemológico no uso do livro. Algumas professoras e alguns professores utilizam o livro apenas como objeto que traz conteúdos de arte, e outros o utilizam como objeto de saber, mas também como objeto de arte, assim estabelecendo uma relação estética com o livro e com o conteúdo. O livro é defendido como um mediador da relação com a arte de duas formas: com o próprio livro e com o tema do livro.

Palavras-chave: Arte. Livro de arte para crianças. Relações com o saber.

ABSTRACT

This thesis is about the teacher's relationship with art through art book for children. Aims to investigate the arts teachers' relationship with the choice and use of art books made for children in the first years of Elementary School. It conducts qualitative empiric researches in all Municipal Schools of Blumenau – SC. Identifies the books used by teachers, analyzing them to testify its characteristics. Recognizes the criteria considered by teachers when choosing and using such books, analyzing their relations with the art. Based in Lloyd methodological structures, defines aspects to be considered in the research course and analysis: relation school; culture and society; economical and social structures; subject actions; objectivity and subjectivity; present time as reference; theory and empirical; historical and cultural individual presence; historical and theoretical sketch. It is grounded in historic materialism for the art concept construction and its human historical and cultural recognition of Charlot's knowledge relation. Analyses the art teaching focusing the methodologies proposal and the art books use for children. It characterizes the book as cultural object, being cultural practices producer and product. Understands as art books for children, the infantile literatures that present as theme, elements related to the visual arts. It was made a survey about this published titles in Brazil and categorized based in a pre existent classification. The information indicates that teacher's relationship with art in education professional's condition, is permeated by their personal and professional background related to the art and the teaching of this area. The teacher builds a knowledge relationship with the book and with the knowledge in art present, in a step he or her deals with this education object. The main reasons for children literature use are: the didactic, the history of art, the artist lifestyle and work; visual arts activities, the theater and the music; the imagination and creativity; literary texts and books reading, child development and values redemption. In the books selection, the teachers indicate as criteria: the language; the image; the playful and the imagination; the didactic; the subjects or contents, the book's quality and the child interest. The focus on book's usage is more linked to the teacher didactic doing with a pedagogic intent structured in indexes that involve the cognitive and the epistemological in the book usage. Some teachers use the book only as an object that brings art's contents, and others use it as knowledge object, but also as an art object, thus establishing a esthetic relation with the book and with the contents. The book is defended as an art relation mediator in two ways: with the book itself and with the book's theme.

Key Words: Art. Art book for children. Relations with knowledge.

RÉSUMÉ

Thèse sur le rapport des professeurs avec l'art par le moyen du livre d'art fait pour l'enfant. Objective aussi à enquêter les rapports que les professeurs d'art du début de l'enseignement fondamental ont établi avec l'art dans l'école et l'emploi du livre d'art crée pour les enfants. On a réalisé des enquêtes empiriques qualitatives dans l'enseignement municipal de Blumenau, Santa Catarina. On a identifié et a analysé également le choix et l'utilisation des livres par les professeurs en vérifiant leur rapport avec l'art. Nous nous sommes fondé sur la structure méthodologique de Lloyd, pour définir les aspects à être considérés dans l'analyse et le parcours de notre recherche: Le rapport école, culture et société, l'action de l'individu, l'objectivité et subjectivité, le temps actuel comme référence, la théorie et l'empirie, la présence de l'homme historique et culturel, l'historicité et maîtrise dans un squelette théorique. On s'est appuyé dans le matérialisme historique pour la construction du concept de l'art et de sa reconnaissance historique et culturelle humaine, du rapport avec le savoir de Charlot. Nous analysons l'enseignement de l'art en mettant l'accent sur les méthodologies et l'utilisation du livre de l'art pour les enfants. On caractérise le livre comme un objet culturel, producteur et produit de pratiques culturelles. S'entend par livre d'art pour les enfants les littératures infantines qui ont comme thème les éléments relatifs aux arts visuels. Ont été réalisé un relèvement de ces titres publiés au Brésil dans un classement où ils y existent déjà. Les données indiquent que le rapport des professeurs avec l'art en tant que professionnels de l'éducation est bordée par leur formation personnelle et professionnelle avec l'art et l'enseignement dans ce domaine. Le professeur construit une relation de savoir avec le livre et avec le savoir dans l'art présent au fur et à mesure que se travaille avec cet objet du savoir. Les principales raisons pour l'usage de la littérature infantine sont: La didactique, l'histoire de l'art, la vie des artistes et des ouvrages, les activités d'arts visuels, le théâtre, la musique, l'imagination, la créativité, la lecture des textes littéraires et le livre, le développement infantin et le rachat des valeurs. Pour le choix des livres, les professeurs, donnent comme critères: Le langage, l'image, le ludique et l'imagination, la didactique, les contenus, la qualité du livre et l'intérêt de l'enfant. Le focus de l'usage du livre est lié au savoir faire du professeur avec l'intentionnalité pédagogique structuré par des indicateurs qui impliquent le cognitif et l'épistémologique dans l'usage du livre. Quelques professeurs ont utilisé le livre seulement comme objet qu'apporte des contenus d'art et d'autres l'utilisent comme objet d'art, objet du savoir, établissant ainsi un rapport esthétique avec le livre et son contenu. Le livre est défendu comme un médiateur du rapport avec l'art de deux manières: avec le livre lui même et avec le thème du livre.

Mots clés : Art. Livre d'art pour les enfants. Rapport avec le savoir.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 - MODELO DE EXPLICAÇÃO DA PESQUISA	34
FIGURA 2 - ESTRUTURA DA FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	36
FIGURA 3: CAPA DO LIVRO BRINCANDO COM ARTE: GUERSONI.....	130
FIGURA 4: CAPA DO LIVRO BRINCANDO COM A ARTE: GUIGNARD.....	131
FIGURA 5: CAPA DO LIVRO OS QUADROS DE PABLO	132
FIGURA 6: CAPA DO LIVRO UMA VOLTA COM VOLPI	132
FIGURA 7: CAPA DO LIVRO O TRABALHO DOS ESCULTORES	133
FIGURA 8: CAPA DO LIVRO AS CORES	133
FIGURA 9: CAPA DO LIVRO FILIPE E A ARTE	134
FIGURA 10: CAPA DO LIVRO AMARELO, AZUL E.....	134
FIGURA 11: CAPA DO LIVRO CORES E FORMAS A SEGUNDA METADE DO SÉCULO XX	135
FIGURA 12: CAPA DO LIVRO NO TEMPO DE WHAROL	135
FIGURA 13: CAPA DO LIVRO HISTÓRIA DA ARTE PARA CRIANÇAS	136
FIGURA 14: CAPA DO LIVRO ARTE CATARINENSE	137
FIGURA 15: CAPA DO LIVRO DE DOIS EM DOIS	137
FIGURA 16: CAPA DO LIVRO SE O JARDIM VOASSE	138
FIGURA 17: CAPA DO LIVRO PAISAGENS BRASILEIRAS	139
FIGURA 18: CAPA DO LIVRO MESA DE ARTISTA	140
FIGURA 19: CAPA DO LIVRO ESPELHO DE ARTISTA	140
FIGURA 20: CAPA DO LIVRO ESCULTURA AVENTURA	141
FIGURA 21: CAPA DO LIVRO O LIVRO DAS TINTAS	141
FIGURA 22: CAPA DO LIVRO LENDAS E PERSONAGENS	142
FIGURA 23: CAPA DO LIVRO ARTE POPULAR: A PELEJA	142
FIGURA 24: CAPA DO LIVRO EM BOCA FECHADA NÃO ENTRA MOSCA ...	143
FIGURA 25: CAPA DO LIVRO COM O CORAÇÃO NA MÃO	143
FIGURA 26: CAPA DO LIVRO BOI, BOIADA BOIADEIRO	144
FIGURA 27: CAPA DO LIVRO GOELDI: UMA HISTÓRIA DE HORIZONTE	144
FIGURA 28: CAPA DO LIVRO CONTOS QUE VALEM UMA FÁBULA	145
FIGURA 29: CAPA DO LIVRO MARIA DAS CORES	145
FIGURA 30: CAPA DO LIVRO AQUELE GÊNIO, O LEONARDO	146

FIGURA 31: CAPA DO LIVRO LINÉIA NO JARDIM DE MONET	146
FIGURA 32: CAPA DO LIVRO ENCONTRO COM SEGALL.....	147
FIGURA 33: CAPA DO LIVRO FRIDA.....	147
FIGURA 34: CAPA DO LIVRO LYGIA CLARK: LINHAS VIVAS	148
FIGURA 35: CAPA DO LIVRO O QUE FAZ DE UM BRUEGUEL UM BRUEGUEL?	148
FIGURA 36: CAPA DO LIVRO MEU MUSEU.....	149
FIGURA 37: CAPA DO LIVRO VAMOS CONHECER O MASC	150
FIGURA 38: CAPA DO LIVRO ÉRICA E OS GIRASSÓIS	151
FIGURA 39: CAPA DO LIVRO A PRINCESA E O PINTOR.....	151
FIGURA 40: CAPA DO LIVRO HISTÓRIA EM QUADRÕES.....	152
FIGURA 41: CAPA DO LIVRO O LIVRO DE ARTE PARA CRIANÇA.....	152
FIGURA 42: ILUSTRAÇÃO LIVRO ÉRICA E A MONA LISA.....	194
FIGURA 43: ILUSTRAÇÃO LIVRO TARSILA.....	194
FIGURA 44: ILUSTRAÇÃO LIVRO PORTINARI.....	195
FIGURA 45: PÁGINAS 1 E 2 DO LIVRO A PRINCESA E O PINTOR.....	198
FIGURA 46: PÁGINA 5 DO LIVRO CONTANDO A ARTE DE DI CAVALCANTI	199
FIGURA 47: PÁGINA 02 DO LIVRO COM O CORAÇÃO NA MÃO	200
FIGURA 48: PÁGINA 10 DO LIVRO A ARTE DE LEONARDO	201
FIGURA 49: PÁGINAS 14 E 15 DO LIVRO A ARTE DE LEONARDO.....	201
FIGURA 50: PÁGINAS DO LIVRO MONDRIAN, O HOLANDÊS VOADOR.....	208
FIGURA 51: PÁGINAS 21 E 22 DO LIVRO FRIDA.....	209
FIGURA 52: PÁGINAS 21 E 22 DO LIVRO BRINCANDO COM ARTE: GERSONI.....	209

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - SÍNTESE DAS ETAPAS DA PESQUISA	48
---	----

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO: AS INQUIETAÇÕES E A PROBLEMÁTICA DA PESQUISA	17
2 ELEMENTOS ESTRUTURANTES DA TESE	29
2.1 OS ESQUEMAS DA PESQUISA	34
2.2 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA	37
3 ARTE: PRODUÇÃO HISTÓRICA E CULTURAL HUMANA	51
3.1 ARTE: CONHECIMENTO DE SI, DO OUTRO E DA SOCIEDADE	55
3.2 A RELAÇÃO COM O SABER E A ARTE	60
4 O ENSINO DE ARTE: PROPOSTAS METODOLÓGICAS E O USO DO LIVRO DE ARTE	71
4.1 ELEMENTOS HISTÓRICOS DO ENSINO DA ARTE NO BRASIL	71
4.2 O ENSINO ATUAL DA ARTE	77
4.3 O ENSINO DE ARTE E O LIVRO DE ARTE PARA CRIANÇAS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE BLUMENAU	88
5 LIVRO: PRODUTOR E PRODUTO DE PRÁTICAS CULTURAIS	95
5.1 ELEMENTOS DA HISTÓRIA DO LIVRO	95
5.2 O LIVRO COMO OBJETO CULTURAL	103
5.3 O LIVRO NA ESCOLA	107
5.4 O LIVRO DE ARTE PARA CRIANÇAS	114
6 OS LIVROS DE ARTE PARA CRIANÇAS E AS PROFESSORAS E PROFESSORES DE ARTE: RELAÇÕES COM A ARTE	125
6.1 LIVROS DE ARTE PARA CRIANÇAS: COMO SÃO?	125
6.2 AS PROFESSORAS E OS PROFESSORES DE ARTE ENVOLVIDOS NA PESQUISA	152
6.3 POR QUE AS PROFESSORAS E PROFESSORES DE ARTE UTILIZAM LITERATURAS INFANTIS?	155
6.4 QUAIS LIVROS DE ARTE PARA CRIANÇAS AS PROFESSORAS E PROFESSORES DE ARTE UTILIZAM?	172
6.5 O QUE MOBILIZA AS PROFESSORAS E PROFESSORES A UTILIZAREM OS LIVROS DE ARTE PARA CRIANÇAS? QUAIS SUAS INTENÇÕES?	192
6.6 QUAIS RELAÇÕES DAS PROFESSORAS E PROFESSORES COM ARTE PRESENTES NAS RELAÇÕES COM OS LIVROS DE ARTE	

PARA CRIANÇAS?	218
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	234
REFERÊNCIAS	246
BIBLIOGRAFIA COMENTADA	259
APÊNDICES	281

Sobre as inquietações...

UMA HISTÓRIA REAL...

De e para Thauany

Era o dia 28 de dezembro de 2006... Os últimos dias do ano suspiravam, quando encontrei, na casa de familiares, uma menina, filha de um tio de meu marido, a qual me chama de prima.

Thauany, cabelos louros e cacheados e olhos muito vivos, há oito anos percorre os dias elaborando sua forma de ver o mundo, de senti-lo e de nele se manifestar. Estava sentada na sala, quando, muito atenta, começou a percorrer, com os olhos, o que havia pendurado nas paredes dos ambientes que a circundavam. Em um determinado momento, perguntou-me: “O que esta obra¹ quer dizer?”.

Fiquei completamente surpresa, pois não esperava aquela pergunta. Retornei: “Do que você está falando? O que quer dizer? O quê?” Senti-me meio atônita dando esse retorno, com questionamentos, e não com respostas, à pergunta de uma criança de oito anos. Novamente fiquei surpresa com o que ela me disse.

“Este quadro, olha só! Não entendi o porquê desse quadro”, respondeu-me apontando uma obra de Sílvia Teske, ao lado de uma coluna que divide os ambientes.

Por alguns segundos, fiquei imaginando o que responder. Então fiz outra pergunta: “Você acha que toda obra, toda pintura, precisa passar alguma coisa? Por quê?”

“Claro que sim”, respondeu ela rapidamente. “Minha professora disse que todo quadro quer dizer alguma coisa pra gente. Aquele lá, eu entendo. É uma paisagem; este aqui em cima também. Mostra um lugar; parece até que eu posso ir lá; mas este aqui, não. Eu ainda não entendi”.

Fiquei estarecida. Thauany me respondeu não o que eu esperava, se é que eu estivesse, naquele momento, construindo mentalmente uma idéia fixa do que ela deveria responder, mas algo que me pegou de surpresa, pois realmente imaginara

¹ A obra à qual Thauany se referiu faz parte de uma série intitulada *Mulheres em Tirinhas*. Nesta série, a artista aborda a questão do estereótipo do corpo feminino de uma maneira bem humorada, brincando com o formato da tela. Sílvia Teske é uma artista catarinense nascida no município de Brusque, onde atualmente reside.

que me responderia algo articulado à temática da obra ou, ainda, sobre a forma de pintar da artista. Comentei, então, o seguinte: “Pois é, realmente, estes trazem pra gente algo que a gente pode logo entender. Eu também imagino estes lugares, mas acho que, em sua obra, Silvia não queria expressar o mesmo que os outros”.

“Ah, claro, veja aquele. Lá tem Jesus na mesa. A gente se lembra Dele, e o quadro tá em cima da mesa. Aquele outro tem um vaso com flores e é bonito, mas esse aqui eu ainda não entendi. Você entendeu?” insistiu ela.

“Acho que ela quis falar da mulher...” Comecei a falar quando me interrompeu.

“A minha professora mostrou um livro pra gente e, naquele livro, tinha um artista que pintava as mulheres todas recortadas. Ela contou a história e depois mostrou mais um quadro dele. Tinha outra mulher. Foi muito engraçado”. Ela disse isso com os olhos longe, como se estivesse assistindo à aula novamente.

Perguntei se lembrava quem era o artista, e ela: “Ah! O nome dele era engraçado; ela falou também da Tarsila, aquela que pintou uma paisagem meio estranha, mas o nome dele...”

“Picasso”, falei.

“Sim, isso, isso”, ela respondeu.

“Thaúany, mas de qual deles você mais gostou?” perguntei.

“Não sei, porque a professora mostrou vários artistas; mostrou o Portinari e outros”. Fez um gesto com as mãos indicando grande quantidade.

“Você gosta dessas aulas?”, questionei novamente.

“Gosto, sim. Ela ensina muita coisa legal e depois manda a gente pintar o que está vendo e misturar um pouco de cada obra”.

“Você fez muitos quadros?” continuei curiosa.

Sua mãe respondeu de longe: “E eu recebo eles pra colocar na casa. Alguns ela faz de papel”.

“É, eu faço bem direitinho como a professora pede, misturo um pouco de cada um”, disse-me ela.

“Você tem aula de arte?” Eu de novo fiquei curiosa em saber sobre ela, a aula e a professora.

“Ah, toda semana, a gente vê uma história, pinta, desenha. Tem um outro artista que só usava figuras geométricas. Gostei dos desenhos dele, mas não

lembro quem é. Mas eu sempre entendi o que eles queriam dizer, mas essa aí eu não to conseguindo entender”.

“Pois é. Olha só o tamanho e o formato do quadro. O que isto faz você lembrar?” perguntei novamente.

“Ah, ele é comprido, mas por que ela tem esse corpo assim? Olha só o tamanho da cabeça dela, o tamanho do corpo”. Ao mesmo tempo em que respondia o questionamento, Thauany criava outras perguntas.

Perguntei novamente: “Você observou a roupa dela? Olha só as cores! Será que esta mulher está vestida como as mulheres que estão aqui, nestas salas? Olhe lá sua mãe, sua tia.”

Thauany olhou o quadro e disse: “Claro que não. A cor da roupa dela é escura, ela está de marrom, tem chapéu... não gostei dessa cor. O corpo dela está todo desproporcional. Parece que a mão e o pé são pequenos”.

Fiz-lhe um pergunta, seguida de um comentário: “Por que será que são assim pequenos? Acho que a artista não se preocupou muito com isso”.

“Ah, acho que não, mas deveria. Já sei!” suspirou a menina: “Ela fez a mulher assim para entrar dentro do quadro!”

1 INTRODUÇÃO: AS INQUIETAÇÕES E A PROBLEMÁTICA DA PESQUISA

Início este estudo com o relato de um momento que vivi com Thauany, uma criança de oito anos. Chamou-me atenção a sua experiência, tendo em vista alguns aspectos por ela vivenciados e citados durante nossa conversa.

Um dos aspectos mencionados por Thauany me fez procurar localizar, em sua experiência escolar, sua iniciação para as artes, para a observação e para a apreciação de uma obra-de-arte visual. Outro aspecto me fez compreender que Thauany não é uma leitora passiva que aceita pacificamente o objeto visto sem criar perguntas. Ela questiona, compara, estabelece relações, cria soluções estéticas. Ainda, a menina citou os momentos vividos por ela na escola e artistas que a professora levou para a turma conhecer, bem como localizou o livro como um dos objetos mediadores desse processo.

Esse diálogo que mantive com Thauany – apresentado sob o título *Sobre as inquietações...* – foi a forma que escolhi para introduzir o objeto desta pesquisa. Após um tempo vivenciando momentos de ensino de arte e observando as diversas formas pelas quais as pessoas se relacionam com a arte, em especial a visual, acredito que há muito a sistematizar e muito a dialogar sobre essas experiências. E foi justamente um eixo para tecer esse diálogo que esta pesquisa buscou no livro de arte para criança. Penso que seja relevante apresentar um pouco desta trajetória para compreender os motivos de tal escolha temática.

Ao ingressar, no ano de 2005, no Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Paraná, tentei compreender alguns aspectos referentes à leitura de imagens no ensino da arte e à relação que as professoras e os professores estabeleciam com as obras-de-arte em suas histórias pessoais e profissionais na área da educação.

No decorrer do primeiro ano de estudo sistematizado, observei que muito do que imaginava pesquisar tinha relação direta com as “propostas contemporâneas”² do ensino da arte, que começaram a criar corpo nos anos de 1980, no Brasil. Esses estudos trouxeram a preocupação com o ensino da história da arte e a aproximação

² Refiro-me aos estudos que surgiram a partir da década de 1980, com os movimentos de Ensino de Arte que buscaram estruturar um ensino de arte não mais voltado somente para a compreensão da arte como “Livre Expressão” nem baseado nos aspectos técnicos da arte, com foco no “Ensino Tecnicista”.

com a obra-de-arte, buscando dar ênfase à leitura da obra e ao fazer artístico articulado a essa contextualização. Diante disso, percebi que muitos profissionais da área buscavam inserir, em suas aulas, momentos nos quais os estudantes pudessem ter contato com imagens de obras-de-arte e história de artistas, o que os fazia estruturar um fazer pedagógico articulado a um conceito específico de arte e de ensino de arte.

Assim, observei, no período em que fui professora de arte³ na Rede Municipal de Ensino de Blumenau, Santa Catarina (SC), um movimento significativo das professoras e professores com o intuito de inserir “novas metodologias” de ensino de arte e, com isso, firmar a presença da arte no currículo. O objetivo foi, no início dos anos de 1990, discutir a arte como área específica de conhecimento, que possui conteúdos próprios a serem trabalhados com os estudantes. Várias eram as professoras e professores envolvidos nesse processo, incentivados pelos profissionais que atuavam na Universidade Regional de Blumenau (FURB)⁴ e na Escolinha de Artes Monteiro Lobato⁵.

O movimento citado iniciou, em Santa Catarina, nas Escolinhas de Arte⁶, na Rede Estadual de Ensino e em algumas universidades e contou com algumas iniciativas de profissionais que atuavam nas coordenações de área específica nas redes municipais de ensino do estado. A Rede Estadual desenvolveu uma série de cursos e estudos, bem como formalizou, por meio da Proposta Curricular de Santa Catarina, em 1991, um documento que apontava aspectos acerca do ensino da arte

³ Atuei como professora na Rede Municipal de Ensino de Blumenau de 1992 ao ano de 2003.

⁴ Em Blumenau, nos anos de 1993 e 1994, as professoras Marilene de Lima Körting Schramm, Rozenei Maria Wilvert Cabral, Maria Goretti Casas Ferreira e Vilma Pegoretti realizavam encontros de grupos de estudos em ensino de arte nos espaços da Escolinha de Artes Monteiro Lobato, situada em Blumenau, SC, com o intuito de discutir metodologias de ensino de Educação Artística. Essas informações e as outras referentes ao movimento de ensino de arte na Rede Municipal de Ensino foram coletadas nas entrevistas com estas professoras e registros da Secretaria Municipal de Educação de Blumenau (SEMED) e do Projeto Arte na Escola, hoje Programa Arte na Escola, com sede na FURB.

⁵ A Escolinha de Artes Monteiro Lobato é uma instituição de ensino não-formal, que atua com crianças e adolescentes, na cidade de Blumenau, SC. Foi fundada em 1974 e está vinculada à Secretaria Municipal de Educação. Sua sede fica na Fundação Municipal de Blumenau.

⁶ Refiro-me à Escolinha de Arte do Brasil, que foi iniciativa do artista pernambucano Augusto Rodrigues, da artista gaúcha Lúcia Alencastro Valentim e da escultora norte-americana Margareth Spencer, em 1948, no Rio de Janeiro. Os fundamentos teóricos do trabalho na Escolinha de Arte eram do filósofo Herbert Read, ancorados no princípio de que a educação é o fundamento da arte. O trabalho da Escolinha de Arte não é diretivo, incluindo uma tentativa de ampliação do repertório artístico e a intensificação do diálogo entre as diferentes modalidades artísticas. Recebeu apoio de educadores, como Anísio Teixeira e Helena Antipoff. As experiências da Escolinha de Arte do Brasil e de outras que foram sendo criadas a partir dessa experiência se caracterizavam pela aprendizagem livre e pelo incentivo à expressão criadora. Essas atividades se contrapunham ao ensino da arte nas escolas com foco no desenho geométrico e na cópia.

que estavam sendo discutidos em encontros de Arte-Educação no país. A primeira versão da Proposta Curricular de Santa Catarina data de 1991, e uma segunda versão foi publicada em 1998, um ano depois do lançamento nacional dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

A Rede Municipal de Educação de Blumenau iniciou as discussões de cunho metodológico sobre o ensino da arte no ano de 1993, na gestão do Sr. Maurici Nascimento, então Secretário de Educação. Primeiramente, contou com a professora Mariléa Knop, atuante na função de componente curricular, na época responsável pela área de Educação Artística na Secretaria Municipal de Educação de Blumenau, e, posteriormente, com a professora Joseane Sorgato, que também atuou na coordenação de área.

Os primeiros cursos e grupos de estudos em ensino de arte em Blumenau ocorreram na Escolinha de Arte Monteiro Lobato. Esse espaço, com sede na Fundação Cultural do município de Blumenau, teve significativa participação na formação das professoras e professores de sua Rede de Ensino, pois é um projeto ligado ao setor de ensino da Prefeitura. A Professora Goretti Casas Ferreira atuava na Rede Municipal e foi representante da Secretaria de Educação no Projeto Arte na Escola, em parceria com a FURB. Nesse período, início dos anos de 1990, foram sistematizados diversos cursos e oficinas que trouxeram um enfoque de ensino da arte no uso de imagens e na história dos mais diversos artistas que compuseram o cenário da arte nacional e internacional. Na época, estava iniciando minha carreira profissional, atuando como professora de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, e lembro-me dos encontros – com professoras e professores que também atuavam no Ensino Fundamental, até a 4ª série –, nos quais essas temáticas eram discutidas.

Segundo a professora Joseane Sorgato, as idéias estavam sendo gestadas na Rede Municipal de Educação pela coordenadora, a professora Mariléa Knop, que havia participado de alguns cursos fora de Santa Catarina. De um curso intitulado “Projeto Arte na Escola: releitura de uma obra de arte”, ministrado pela professora Maria Ângela Fioretto, foram retirados os suportes teóricos que fundamentaram a construção da proposta do Programa de Educação Artística e área de Música⁷, da Rede Municipal de Ensino de Blumenau.

⁷ Este documento nunca foi publicado; no entanto, circulou pelas escolas da Rede. Tive acesso a ele por meio de uma fotocópia que a professora Joseane Sorgato possuía.

Observei, naqueles anos de 1993 e de 1994 em diante, que um número significativo de materiais didáticos estava sendo produzido para o ensino da arte naquele momento. Nesse contexto, as professoras e professores precisavam organizar uma série de materiais para seu trabalho e conhecer obras-de-arte, os artistas, teorias e conceitos que, antes, não estavam presentes nos currículos das escolas de Ensino Fundamental.

Vários foram os materiais que começaram a circular entre as professoras e professores de arte: livros de histórias de artistas, livros sobre obras-de-arte, estilos e movimentos da arte, além de jogos, brinquedos, fitas VHS, entre outros. Todos esses materiais substituíram uma quantidade significativa de livros que já circulavam nas escolas municipais, com modelos de desenhos, receitas de tintas e outros materiais, assim como de aplicação de técnicas. Dos materiais que surgiram, um deles chamou a minha atenção: o livro de arte produzido para as crianças.

Minha ligação com o livro remonta à infância, quando recebia de minha mãe, em casa, histórias de contos de fadas e outras para ler. Sempre foi marcante a presença, em minha vida, do livro e da leitura como momento de prazer e diversão. Lembro-me de momentos em que eu e meus irmãos⁸ líamos histórias que, até hoje, estão guardadas em nossas memórias.

O livro marca as experiências de cada um. Recordo-me da primeira vez em que a professora da primeira série levou toda a turma à biblioteca da escola. Todos estavam ansiosos por aquele momento. A biblioteca ficava no sótão da escola. Era linda, com móveis antigos e escuros e armários fechados com vidros, para os livros dos estudantes “grandes”, e com pequenas prateleiras, para os da primeira série. Todos podiam tocar os livros, sentar no chão, folhear e escolher um para levar para casa. O lugar era grande, com muitos livros, com mesas grandes e pequenas, onde eu podia ficar o tempo que desejasse. Só tinham acesso à biblioteca as crianças que já sabiam ler. Chegar lá representava um momento de vitória e um rito de passagem. O melhor de tudo era, depois de descobrir o caminho, poder ir à biblioteca sem a professora, pegar os livros, assinar uma “carteirinha” e ficar de posse desse material por uma semana. As tardes ficaram mais coloridas.

Esse material, sempre presente em casa e na escola onde estudei, me fez observar que os livros que chegavam às minhas mãos, agora de professora, para

⁸ Eu e minha irmã gêmea fomos alfabetizadas juntas, o que tornava a presença do livro um momento de partilha; posteriormente líamos para um irmão e uma irmã mais jovens.

ensinar os estudantes apresentavam formas, conteúdos e enfoques diferenciados. Esses novos livros objetivavam o ensino de algum conceito específico e a história da arte com ênfase em diversos aspectos. Com certeza, eram diferentes daqueles que conheci quando criança: alguns tinham formas, propostas e imagens distintas. Comecei a perceber que esses materiais me ajudavam na organização e na escolha dos conteúdos trabalhados com as crianças e que tanto me auxiliavam nessa escolha, quanto, por diversas vezes, determinavam o que eu tinha ou não “disponível” para ensinar.

Em certo momento, também constatei que os livros que eu adquirira, ou que conhecera por meio de colegas professoras e professores, tinham determinado recorte histórico, determinado conceito de arte que eu acabava repetindo aos estudantes sempre que lia ou contava uma história baseada neles.

Constatei, ainda, que, cada vez que eu queria lidar com outras histórias, de artistas menos conhecidos, por exemplo, não as encontrava disponíveis. Assim, tomei consciência de que não havia obras editadas sobre os artistas regionais e que, portanto, sempre que desejasse trabalhar com conhecimentos sobre eles, ficaria limitada em relação ao que desejava ensinar devido à escassez de material que tinha em mãos.

Comecei, então, com colegas professoras e professores, a criar um material próprio de trabalho, inspirada no que já havia construído. Trabalhava, na época, na Escola de Formação Permanente Paulo Freire⁹, em Blumenau, na organização de um Banco de Imagens e de um espaço de exposições chamado Galeria SEMED de Artes. Nesse lugar, ocorriam reuniões para discutir o que estava sendo ensinado de arte e como poderia ser desenvolvido material didático para trabalhar com os estudantes. Nós criávamos jogos, brincadeiras e livros artesanais, como também fotografávamos obras de artistas da cidade e da região. Esses materiais circulavam entre todas as professoras¹⁰ e professores que participavam das reuniões.

⁹ A Escola de Formação Permanente Paulo Freire foi – de agosto de 1997 a 2004 –, um espaço físico destinado à formação permanente dos educadores da Rede Municipal de Ensino de Blumenau. Contava, na época, com salas de estudos e oficinas, biblioteca, banco de imagens e sons para a utilização dos profissionais e um espaço de exposições para artes visuais e apresentações artísticas. A partir de 2005, com nova gestão municipal, este projeto transformou-se no Centro Municipal de Apoio Pedagógico com outra estruturação.

¹⁰ Esse material recebeu o nome de Aprender a Aprender. Nós desenvolvemos, na época, 19 edições do Aprender a Aprender, envolvendo um total de 30 artistas regionais. Esse material continha pranchas de imagens das obras expostas na Galeria SEMED de Artes, um texto acerca da história dos artistas e um texto que buscava relacionar a trajetória dos artistas e suas obras-de-arte com o contexto pedagógico. Por fim, eram desenvolvidos alguns materiais, como jogos e/ou livros. Posteriormente, sistematizei esta trajetória em uma monografia de especialização intitulada “Aprendendo com a Arte Regional: uma experiência com educadores” (2001), sob

Esse período de atuação na Escola de Formação Permanente Paulo Freire se estendeu de 1998 a 2000, mas o movimento de analisar materiais que existem para o uso com os estudantes e criar o próprio material de trabalho continua me inspirando, só que, agora, no curso de Pedagogia, da Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI)¹¹. Discutir esses conceitos específicos de arte me mobiliza a pensar sobre o que eu e as professoras e professores sabemos sobre arte e o que ensinamos de arte aos nossos estudantes¹².

Fruto dessas reflexões, atualmente desenvolvo um trabalho no curso de Pedagogia da UNIVALI, com futuras pedagogas, o qual permitiu observar que, por desconhecimento ou por falta de critérios específicos, poucos materiais são escolhidos para serem utilizados nas escolas com as crianças e que ainda pouco se reflete e se questiona sobre esses materiais. Isto sugere um descaso com a literatura específica de arte na escola.

Uma das atividades desenvolvidas no referido curso visava analisar livros com temáticas artísticas para crianças. Esse trabalho realizado pelas acadêmicas com o meu acompanhamento sistematizado, nos anos de 2005, 2006 e 2007, possibilitou observar que são várias as propostas editoriais para esta área. Assim, naquele momento, as acadêmicas identificaram que:

- alguns livros de arte para crianças lidam mais com texto informativo sobre a história de alguns artistas e suas obras;
- outros apresentam preocupação em aliar imagem e texto de forma mais poética;
- outros, ainda, lidam apenas com imagens, criando jogos visuais;
- há, também, os que propõem jogos interativos com regras, para isso utilizando imagens de obras-de-arte;
- alguns outros criam histórias fictícias que envolvem determinadas obras-de-arte e artistas;
- ainda há aqueles que discutem conceitos específicos da arte, como épocas, técnica, estilos, materiais, suportes, entre outros.

orientação da Dr^a Nadja de Carvalho Lamas, do curso de especialização O Ensino da Arte: Fundamentos Estéticos e Metodológicos, promovido pela FURB.

¹¹ Atuo como professora na UNIVALI, *campus* de Itajaí, SC, nas disciplinas Elaboração Conceitual em Arte; Laboratório de Recursos Pedagógicos: Artes no Curso de Pedagogia; e, no Núcleo das Licenciaturas do mesmo *campus*, Prática Docente – Projetos Integrados.

¹² Como as professoras e os professores de arte selecionam e organizam os conteúdos de arte foi o foco de minha dissertação de mestrado intitulada “Currículo de arte: as escolhas de conteúdos sob o olhar dos professores” (2003), orientada pela Prof^a Dr^a Cássia Ferri, do Programa de Mestrado em Educação da UNIVALI.

Vários foram os livros que chamaram a atenção das acadêmicas nessa atividade. Entre os aspectos que as levaram a escolher e julgar alguns livros como “bons” para as crianças, se encontra a linguagem clara e direta. Outro aspecto observado foi o tamanho das imagens e a qualidade das reproduções. Observei que, mesmo não citando a imagem como ponto forte de alguns livros, as acadêmicas apontaram que há muitas obras para crianças, mas que algumas páginas poderiam ser maiores para as crianças terem uma melhor visualização dos temas nelas apresentados.

As acadêmicas também escolheram livros com jogos e ressaltaram a importância destes para a aprendizagem dos discentes. Enfatizaram que, a partir desses materiais, poderiam fazer os jogos com os seus estudantes. Quatro livros¹³ foram escolhidos por terem histórias que lidam com a fantasia do leitor, envolvendo-o num enredo específico. Outro aspecto enfatizado foi a escolha pelas informações históricas e culturais, fazendo com que a ênfase fosse dada aos conhecimentos apresentados no livro. Um grupo de acadêmicos escolheu o livro **Brasil, olhar de artista**¹⁴ e explicou que o texto “meio em poesia” fazia o livro “ser gostoso” de ler, além de que possuía informações suficientes, apesar de serem mais históricas.

Diante dos aspectos apontados, é possível observar a relevância de um estudo que vise discutir o livro enquanto objeto que, produzido cultural e historicamente, traz conceitos específicos. Poucos foram os estudos encontrados que enfocam os livros de arte produzidos para crianças. Um deles foi de Renata Sant’Anna que, em sua dissertação de mestrado intitulada *Páginas de história: a criança, o livro e a arte* (2000), elege o tema.

Segundo Sant’Anna (2000), o livro é o primeiro contato que a criança pode ter com a arte. As editoras, percebendo uma lacuna nesse sentido, iniciaram um investimento na área. Para a autora, a Proposta Triangular – sistematizada por Ana Mae Barbosa – levou as professoras e professores a trabalharem com a imagem de obras-de-arte na sala de aula, o que fez com que aumentasse, a partir da década de 1990, a produção dos livros (SANT’ANNA, 2000).

¹³ WINTER, Jonah. **Frida**. São Paulo: Cosac & Naif, 2004.

MAYHEW, James. **Érica e os girassóis**. São Paulo: Moderna, 2001.

JOHNSON, Jane. **A princesa e o pintor**. Tradução de Pedro Bandeira. São Paulo: Salamandra, 1994.

PERIC, Thereza. **Se o jardim voasse não seria jardim, seria avião**. São Paulo: Edições Serviço Educativo do MASP, 1997.

¹⁴ CANTON, Katia. **Brasil, olhar de artista**. São Paulo: DCL - Difusão Cultural do Livro, 2001.

Neste trabalho, os títulos de livros infantis serão utilizados em negrito; os títulos de coleção, entre aspas; e outros títulos, em itálico.

Outro estudo sobre o mesmo tema publicado no Brasil se encontra em um artigo científico intitulado *Livros de arte para crianças: um desafio na apropriação de imagens e ampliação de olhares*, de Maria Isabel Leite (2006), que faz uma análise de algumas coleções disponíveis no mercado editorial.

Além da constatação dos poucos estudos existentes sobre livros de arte para crianças, a minha experiência como docente no Ensino Fundamental e, atualmente, na Formação de Professores, permitiu observar que muitos conteúdos escolhidos pelas professoras e professores do ensino de arte partem dos materiais com os quais têm contato. Igualmente observo que, para muitos professores, o livro é uma forma de relacionar-se com imagens de determinadas obras-de-arte com as quais não têm contato pessoalmente. Da mesma forma como acontece comigo, acredito que muitas professoras e professores possuem acesso a determinados “ícones” da arte somente por meio de livros, de reproduções de revistas, de catálogos ou da internet.

Assim, com base no contexto exposto e em minha concepção de que o livro é uma maneira de socializar o patrimônio cultural produzido pelo ser humano, busquei sistematizar, neste estudo, um caminho para compreender os elementos que aproximam a professora e o professor desses materiais, cujas escolhas implicam diretamente nos conteúdos que selecionarão para suas aulas. Neste sentido, com este estudo, procurei compreender as relações que a professora ou o professor de arte estabelece com o livro de arte para crianças. Para o docente, o livro de arte serve como material de pesquisa? Como teve contato com esses livros? Conhece os títulos que são publicados no Brasil? Enfim, objetivei compreender qual a relação com a arte que a professora ou o professor de arte estabelece a partir desses materiais, bem como as relações que estabelece com os mesmos.

Busquei, com esta pesquisa, compreender um pouco desse universo do livro que se volta às propostas de arte para as crianças, com especial foco nas escolhas das professoras e dos professores e nas práticas delas resultantes. Para tanto, a estruturei a partir das seguintes perguntas preliminares: Quais relações as professoras e professores de arte, dos anos iniciais do Ensino Fundamental, estabelecem com a arte na escolha de um livro de arte para as crianças? O que levam em consideração as professoras e os professores de arte ao utilizarem esses livros? Quais as práticas resultantes dessas relações?

Levantei tais questões diante das ações que observei no contexto escolar e por meio de ações nos cursos de licenciaturas e de cursos e oficinas com professoras e professores do Ensino Fundamental. Essa observação e os questionamentos se dimensionaram incluindo possibilidades para refletir e investigar os objetos mediadores do ensino de arte na escola. No nosso contexto, o livro de arte é um desses objetos, e cada professora ou professor, à sua maneira, lida com os livros e estabelece com eles alguma relação.

Os questionamentos preliminares permitiram que eu visualizasse uma trajetória de pesquisa para investigar quais as relações que as professoras e os professores de arte que atuam nos anos iniciais¹⁵ do Ensino Fundamental estabelecem com a arte na escolha e no uso de um livro de arte produzido para as crianças. Com esse propósito, delimitei como objetivos específicos identificar e categorizar os livros de arte para crianças publicados no Brasil, investigar quais os livros utilizados pelas professoras e professores de arte que atuam com crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental para, então, analisá-los, visando identificar suas características. Também defini como objetivo identificar quais aspectos são considerados pelas professoras e professores ao escolherem e utilizarem esses livros de arte para crianças para, então, analisar as relações com a arte estabelecidas pelas professoras e professores por meio do livro.

Questiono, aqui, o que leva uma professora ou um professor a escolher um livro de arte em vez de outro livro para utilizar em suas aulas, qual o caminho por ele percorrido para essa escolha e como utiliza esse instrumento em sala de aula. Não é possível observar essas escolhas sem levar em consideração as condições concretas vividas por essas professoras e professores em seus contextos.

Pergunto, então: Qual o caminho percorrido pela professora ou pelo professor ao escolher um livro para utilizar em suas aulas? Um dos caminhos possíveis seria a professora ou o professor, no projeto vivido na escola, nos conteúdos que explora com os estudantes, poder realizar uma escolha em uma grande variedade de materiais disponíveis e por ela ou ele conhecidos. Talvez esta fosse uma possibilidade “ideal”, vistas as condições reais dos contextos escolares no Brasil.

¹⁵ A Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, instituiu o Ensino Fundamental de nove anos. De acordo com esta Lei, são incluídas no Ensino Fundamental as crianças de 6 anos de idade (BRASIL, 2006). Na Rede Municipal de Ensino investigada, o ensino de nove anos foi implantado durante o tempo em que realizei esta investigação, ou seja, no ano de 2007. Assim alguns professores atuam com grupos de 1ª a 4ª séries e alguns com grupos de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

Outro caminho possível seria as professoras e os professores terem à sua disposição diversos materiais, observá-los, analisá-los e, dentro dessas possibilidades, realizarem uma escolha adequada às turmas em que atuam, aos conteúdos que trabalharão. Contudo, essa é uma situação bastante privilegiada, visto que nem sempre há uma grande quantidade de livros à disposição da professora e do professor ou nem sempre a professora ou o professor se propõe a realizar esse tipo de escolha.

Uma terceira possibilidade seria a escolha, em um pequeno acervo da escola ou pessoal. No entanto, a professora ou o professor não conhece muitos livros e nem sempre consegue “adequar” esses livros ao contexto da escola.

As “possíveis formas de escolhas” apresentadas podem indicar a maneira como as professoras e os professores lidam com o ensino da arte. Podem indicar, inclusive, que o material disponível para o ensino determina a escolha de conteúdo, isto é, determina o conhecimento em arte que será ensinado. Entro, aqui, em um conjunto que possui relação com o currículo escolar. Compreendo o currículo como um espaço dinâmico de escolhas sociais, culturais e políticas. Observo que a escolha das professoras e professores por este ou por aquele livro de arte para criança tem relação direta com o que é estruturado ou não para ensinar. Essas escolhas não são aleatórias e sequer neutras, pois as professoras e os professores estão inseridos em ambientes nos quais são tecidos conflitos ideológicos e onde marcas históricas e culturais se engendram em dinâmicas determinadas pela construção do contexto e pela ação humana nesses espaços.

As possibilidades de escolha de livros são as mais diversas. Levanto a hipótese de que uma professora ou um professor, à medida que escolhe um livro biográfico, um livro de jogos, um livro de ficção sobre arte ou outros, imprime ao ensino da arte uma característica específica. A escolha e o uso desses livros podem dar pistas sobre a forma como a professora ou o professor vê e compreende a arte e a forma como ensina a arte.

O livro de arte produzido para crianças enquanto um objeto-saber¹⁶, objeto ao qual um saber está incorporado, circula pelas escolas e é utilizado por diversas professoras e professores de arte. Esse livro, visto como um objeto cultural, se

¹⁶ Objeto-saber é uma denominação utilizada por Charlot (2000) para determinar os objetos que contém um determinado saber incorporado. Vários podem ser estes objetos: livros, filmes, CD's, museus, entre outros. Esta foi uma das figuras de aprender que o autor observou em suas pesquisas com estudantes.

constitui como objeto repleto de significados, de compreensões de mundo e de arte. Isto pode possibilitar diversas relações de saber, pois, enquanto objeto cultural, constitui um determinado conhecimento em arte que apresenta compreensões diversas sobre arte, sociedade e cultura. Enfim, esse objeto é marcado historicamente e socialmente.

O livro utilizado em escolas – também um dos motivos do investimento do mercado editorial – apresenta abordagens de ensino de arte, seja pela maneira como a equipe editorial organizou e escolheu textos e imagens, seja pelo modo como diagramou o objeto e também pelos materiais didáticos que o acompanham.

Para apreender a relação que a professora ou o professor de arte estabelece com a arte a partir do livro, busquei, por meio de um levantamento da literatura, a compreensão de arte articulada a uma concepção de ensino de arte. Desse modo, pude observar, com base no material levantado, a relação entre os elementos que perpassam a ação da professora e do professor na lida com esses conceitos.

Essa trajetória teve como uma de suas orientações teóricas o conceito desenvolvido por Bernard Charlot sobre a “relação com o saber”. Para o autor, “realizar pesquisas sobre a relação com o saber é buscar compreender como o sujeito apreende o mundo e, com isso, como se constrói e transforma a si próprio: um sujeito indissociavelmente humano, social e singular” (CHARLOT, 2005, p. 41). Sua teoria tem fundamentos no materialismo-histórico. Foi a partir desses conceitos e dessa compreensão de sujeito que lancei a proposta de buscar fios que possibilitassem a apreensão do objeto de pesquisa. Segundo Charlot, “são as relações com os saberes (ou com os ‘aprenderes’) que são privilegiados pela pesquisa, as relações com saberes considerados em suas especificidades epistemológicas, cognitivas e didáticas” (2005, p. 43).

Assim, esta pesquisa, que tem como orientação teórica, além do conceito de Charlot (2002) sobre as relações com o saber, os estudos de Marx (2002), de Kosik (2002) e Vasquez (1978 e 1999) acerca da arte, de Chartier (1999 e 2003) sobre o livro como objeto cultural e de Sant’Anna (2000) e Leite (2004) sobre o livro de arte para crianças, está estruturada em sete capítulos.

No segundo capítulo – *Elementos estruturantes da pesquisa* –, aponto uma reflexão acerca da relevância de um domínio científico, de um arcabouço teórico e de uma proposta metodológica coerentes em uma pesquisa cujo intento é a compreensão dos fenômenos sociais. Esta compreensão parte dos estudos de Lloyd

(1995) acerca do estruturismo metodológico. Nesse capítulo, igualmente apresento os procedimentos metodológicos.

O terceiro capítulo – *Arte: produção histórica e cultural humana* –, expõe sobre a concepção de arte no materialismo-histórico, articulada ao conceito de práxis. Assim, nesse capítulo, exponho sobre o fazer artístico como conhecimento de si, do outro e da sociedade. Ainda em um subcapítulo, discorro sobre aspectos teóricos acerca da relação com o saber, buscando, ao final, articular com a relação com o saber em arte.

No quarto capítulo – *O ensino de arte: propostas metodológicas e o uso do livro de arte para crianças* –, estabeleço uma discussão acerca dos elementos históricos do ensino da arte e das propostas metodológicas contemporâneas. Busco, ainda, apresentar elementos a respeito da relação com o livro no contexto escolar, espaço escolhido para esta investigação.

No quinto capítulo – *Livro: produtor e produto de práticas culturais* –, faço um breve levantamento bibliográfico acerca dos momentos históricos do livro, do livro como objeto cultural constituído nas práticas culturais, do livro na escola, sua inserção e aspectos estabelecidos nessa relação com a literatura infantil e, por fim, do livro de arte para crianças, caracterizando-o a partir de estudos brasileiros sobre o assunto.

No sexto capítulo – *Os livros de arte para crianças e as professoras e professores de arte: relações com a arte* –, se encontram as análises que partiram da categorização dos livros de arte para crianças e a análise dos questionários e entrevistas aplicados às professoras e aos professores de arte que atuam na Rede Municipal de Ensino de Blumenau. Nessas análises, também utilizo falas de outras pessoas envolvidas no processo da pesquisa.

Na seqüência, após o sexto capítulo, estão as *Considerações finais*, em que faço uma síntese dos principais aspectos observados durante a pesquisa, bem como indicações de continuidade para esta investigação.

Após as *Referências*, apresento uma *Bibliografia comentada* com as coleções e os livros de arte citados pelas professoras e professores envolvidos na pesquisa.

Por fim, em *Apêndices* os instrumentos de coleta de dados utilizados, algumas sistematizações das análises com a categorização dos livros de arte para crianças coletados durante a pesquisa e uma bibliografia comentada dos livros citados pelas professoras e pelos professores.

2 ELEMENTOS ESTRUTURANTES DA TESE

Este capítulo tem como foco a compreensão das bases estruturantes para a construção da pesquisa. A partir dos estudos acerca do Estruturismo Metodológico, organizei a trajetória deste trabalho, e os aspectos aqui abordados auxiliam na compreensão das escolhas teóricas e metodológicas nele presentes. Como fundamento, utilizei os estudos realizados por Christopher Lloyd, defensor da “ciência unificada e transformativa da sociedade”. Ao discutir uma combinação alicerçada nos conceitos de realismo, estruturismo e história, Lloyd (1995) contesta os idealismos e ceticismos apresentados nos trabalhos e debates da história e ciências sociais, defendendo o estruturismo enquanto possibilidade teórico-metodológica para a compreensão dos fenômenos sociais.

Diante dos problemas metodológicos e conceituais das explicações e concepções apresentadas por vários historiadores e estudiosos das estruturas econômicas e sociais, Lloyd (1995) destaca a importância do procedimento científico, dos registros e das filiações teóricas como elementos articulados à investigação. Esta é uma das suas preocupações ao tecer argumentos em defesa da coerência teórica entre os aspectos metodológicos de uma investigação. O autor defende como imprescindível a “formação de um domínio de pesquisa científica” que seja coerente (LLOYD, 1995, p.18) e argumenta que a validade de um estudo científico reside em buscar articular uma investigação empírica em um arcabouço teórico e metodológico que faça com que o mundo possa ser mais bem compreendido e explicado.

Outro aspecto a ser considerado acerca da investigação científica, segundo a concepção de Lloyd (1995), é que as histórias estruturais, assim como as histórias da terra e da biosfera, prosseguem e acontecem independente das crenças, conceitos, teorias, ideologias e filosofias sobre as mesmas. A ênfase deve estar “na descoberta da relativa autonomia dos processos de evolução social estruturantes e transformadores”, pois “a questão é *explicar* as origens e a natureza das estruturas reais do mundo e suas transformações” (grifos do autor) (LLOYD, 1995, p. 20).

Para Lloyd, a história é uma categoria de análise, enquanto os acontecimentos (ações) e as estruturas podem e devem ser explicados simultaneamente, razão pela qual, em certo nível, é importante separá-los para

aprofundar o todo. O autor argumenta que a história econômica e a história social, a economia política e histórica e a sociologia histórica fazem parte do domínio da história estrutural social, pois discutem o problema da história das estruturas sociais.

Se as estruturas sociais “têm uma forma de existência estrutural que é, ao mesmo tempo, relativamente autônoma, mas não distinta, da totalidade dos fenômenos que ocorrem dentro dela” (LLOYD, 1995, p.23) e se não são padrões de eventos, de ações e de comportamentos, a história social deve construir um campo de investigação distinto que exige procedimentos e suportes metodológicos diferentes da história dos eventos. Essa posição, contida no *estruturismo metodológico*, é uma alternativa interligada a conceitos de estrutura e de mudança estrutural. “O estruturismo pode ser entendido como uma abordagem explicativa do social que tem dimensões metodológicas, sociológicas e históricas, as quais se reforçam mutuamente do ponto de vista lógico e conceitual.” (1995, p. 23).

Do modo exposto, Lloyd (1995) defende a objetividade teórico-metodológica em prol da validação de um *domínio*, como recurso para constituir teoricamente objetos de investigação. Para sustentar a história da ciência e a acumulação de conhecimentos, o autor desenvolve conceitos por meio dos quais procura mostrar por que a metodologia científica é diferente de uma não-científica. Da mesma forma, propõe um arcabouço para a *história estrutural social* que tenha base na *filosofia realista da explicação*.

O realismo¹⁷ e o estruturismo são os fundamentos para uma ciência da história estrutural. Para Lloyd (1995), a cientificidade decorre de alguns aspectos: de uma estrutura em rede de raciocínio; da adequação geral dos conceitos do domínio; da descoberta da realidade estrutural e da história estrutural; e da combinação de idéias de coerência e correspondência de verdade e de evidências empíricas. Assim, apresenta, não uma proposta metodológica fechada, única e cristalizada, mas uma realidade complexa e adaptável, defendendo que a pesquisa deve buscar uma *explicação realista*. Sustenta que a “história estrutural social deve moderar a afirmação de objetividade absoluta feita pelos positivistas e, ao mesmo tempo, rejeitar as formas de raciocínio relativistas, pragmáticas e de senso comum” (1995, p. 38).

¹⁷ Lloyd (1995) indica os estudos de Boyd, Hooker, Bhaskar, Ellis, entre outros.

Lloyd (1995) defende a articulação entre metafísica, metodologia e teoria geral para o desenvolvimento de uma ciência da história estrutural, pois uma explicação “envolve essencialmente considerar o motivo por que é daquela forma em termos de suas supostas relações causais com outras coisas” (1995, p. 38). Essas explicações empregam arcabouços que incluem pressupostos metodológicos e filosóficos. Tais conjuntos de idéias e crenças a respeito do mundo e do modo como podem ser obtidos conhecimentos sobre ele pertencem aos denominados *domínios de conhecimento*, que são produtos da história, da metodologia, da teoria e da descoberta científicas ao longo de muitos séculos (1995, p.38). Lloyd concebe que as ciências sejam estabelecidas por praticantes ao investigarem o mundo como ele é e que utilizem metodologias e teorias gerais apropriadas à realização de descobertas. O cientista, portanto, só pode apresentar suas explicações diante de um arcabouço científico, sendo que a observação, a compreensão e a descoberta só ocorrem diante de um arcabouço intelectual. Assim, a ciência é apenas uma forma de olhar o mundo, mas é diferente das outras, por sua eficácia explicativa, sua capacidade de examinar criticamente todos os outros arcabouços e a si própria.

Em uma investigação analítico-filosófica, sob a perspectiva de Lloyd (1995), duas tarefas são importantes: a primeira propõe-se a distinguir e clarificar os arcabouços, e a segunda alia a investigação filosófica e metodológica à investigação empírica. Nesta direção, na análise social, para que um discurso científico se torne científico, é importante a combinação de racionalidade, a orientação para o mundo e a aplicação prática. Assim, no campo investigado, é imprescindível o estudo da história e das atuais práticas da própria ciência para que possam ser compreendidos os princípios epistemológicos e metodológicos da explicação científica. Da mesma forma, a constituição do domínio depende dos processos de raciocínio teórico nos campos científicos e na descoberta gradual entre os objetos e as forças do mundo natural.

Sob o ponto de vista de Lloyd,

a vantagem decisiva de uma concepção estruturista da realidade social é permitir o desenvolvimento de uma teoria científica plausível em respeito às origens e à dinâmica das estruturas sociais a partir das relações intercausais entre sociedade, pensamentos e ação humanos (1995, p. 57).

Em favor da ontologia social realista, Lloyd aponta dois argumentos: o transcendental, pois a existência da sociedade é independente da compreensão individual ou coletiva sobre ela; e o poder causal, que indica a existência, produzindo efeitos empíricos (1995, p. 116).

Para Lloyd,

O realismo científico sustenta que, embora fenômenos particulares possam ser descritos e compreendidos de várias maneiras, é tarefa da ciência tentar revelar os traços estruturais gerais, e talvez ocultos, dos fenômenos, assim como os mecanismos de sua gênese (1995, p. 155).

O autor apresenta três ontologias sociais que concebem as explicações sobre as relações entre os indivíduos, a sociedade e a natureza, sendo que cada uma delas apresenta arcabouços diferenciados e se constitui em metodologia alternativa e distinta para a explicação estrutural. São elas: o *individualismo*, o *holismo* e o *estruturismo*. Em sua proposta metodológica, o autor defende a terceira como alternativa para as explicações sociais e a aborda sob a perspectiva da ação e da estrutura; assim, as explicações desenvolvem conceitos da existência real e, ao mesmo tempo, de mútua interdependência, de indivíduos e de estruturas institucionais.

Para o autor, é relevante considerar que as atividades econômicas ou as relações econômicas devem ser compreendidas como subconjuntos de atividades, relações e estruturas sociais. O comportamento econômico é social em sua origem, orientação e determinação; assim, a ação é sempre estruturalmente situada, orientada e impelida, bem como as estruturas e o comportamento econômico devem ser considerados e estudados sociologicamente.

O dinamismo e a história são elementos centrais numa abordagem estruturista e dos nexos entre os níveis macro e micro. A estrutura macro (concebida como regras, papéis e relações intencionais e não-intencionais das ações das pessoas) e a micro se relacionam e se influenciam mutuamente. As pessoas, por sua vez, são agentes genuínos, pois têm o poder de moldar e alterar o mundo estrutural.

A idéia central do estruturismo e da teoria da estruturação é que os seres humanos são agentes reprodutivos e estruturadores do mundo social. Nesse arcabouço, alguns pesquisadores são apontados como primeiros pensadores que contribuíram para o desenvolvimento contemporâneo das metodologias

estruturistas: Marx, Weber, Simmel, Piaget, entre outros. Os estruturistas enfocam os processos dinâmicos da ação estruturante e, como tal, esta noção está intimamente ligada à idéia de realismo social. “Essa ação individual e coletiva tem como objeto, em grande parte inconsciente, a reprodução e manutenção das estruturas e, às vezes, sua transformação” (LLOYD, 1995, p.113).

Diante dos aspectos indicados sobre o realismo e o estruturismo defendidos por Lloyd, compreendo a relevância de articular aspectos teóricos e empíricos em uma investigação. Ao colocar a realidade enquanto existência independente, o autor afirma a importância de nela buscar base para a articulação entre a compreensão das relações existentes entre indivíduos, sociedade e natureza.

Desde o início de sua obra, Lloyd apresenta a **história** como categoria para análise de um determinado contexto ou uma determinada situação social. No entanto, outras categorias emergem da articulação entre os aspectos teóricos e empíricos de uma investigação. A partir de sua preocupação com as dualidades das situações reais, utiliza as categorias indicadas por Mandelbaum: “individual”, “todo”, “propósito”, “necessidade”, “acaso”, “escolha”, “psicologia” e “história”. Estas categorias, segundo Lloyd, devem ser observadas nas suas especificidades articuladas com o todo do contexto social, pois, na relação dialética entre estes aspectos, é que podem ser combinadas variadas análises e resultados (1995).

Para compreender os fenômenos, é possível, com base em Lloyd (1995), colocar a **história estrutural** enquanto categoria para a análise das totalidades sociais: ações, expressões verbais, eventos, produtos, padrões de comportamento, culturas, estruturas e mudanças de padrões, de culturas e de estruturas, que envolvem as **estruturas econômica e social**, que, igualmente, também podem ser indicadas como categorias. Levando em consideração a autonomia das estruturas em relação aos padrões de eventos e as compreensões conscientes do social, a **cultura, os significados, a mentalidade e a ideologia** são apontados como categorias observadas e importantes, pois permeiam aspectos da estrutura, da permanência ou das mudanças sociais. Uma outra categoria a ser considerada é a **realidade social**, pois é com base nela que podem ser articulados aspectos relevantes da realidade investigada com os aspectos apontados e refletidos a partir do domínio científico e do arcabouço teórico. Aponto a **ação**, aspecto de grande

relevância na teoria estruturista, como uma categoria, no sentido de análise das pequenas e grandes mudanças que aparecem no contexto social.

Para Lloyd (1995), somente a partir da investigação e da articulação coerente entre uma rede de raciocínio, adequação dos conceitos, descoberta da realidade, da combinação de idéias, correspondência de verdades e evidências empíricas é que é possível alcançar a cientificidade.

2.1 OS ESQUEMAS DA PESQUISA

Os elementos estruturantes apresentados na abertura deste capítulo trouxeram subsídios para a organização desta pesquisa, ou seja, para elencar os seus aspectos mais significativos. Assim sendo, para um olhar do todo, optei por organizar um esquema em forma de raios, pois nenhum de seus elementos é mais importante que o outro, além de que se organizam em torno da explicação que objetiva pensar o concreto acerca do problema desta pesquisa, conforme Figura 1.

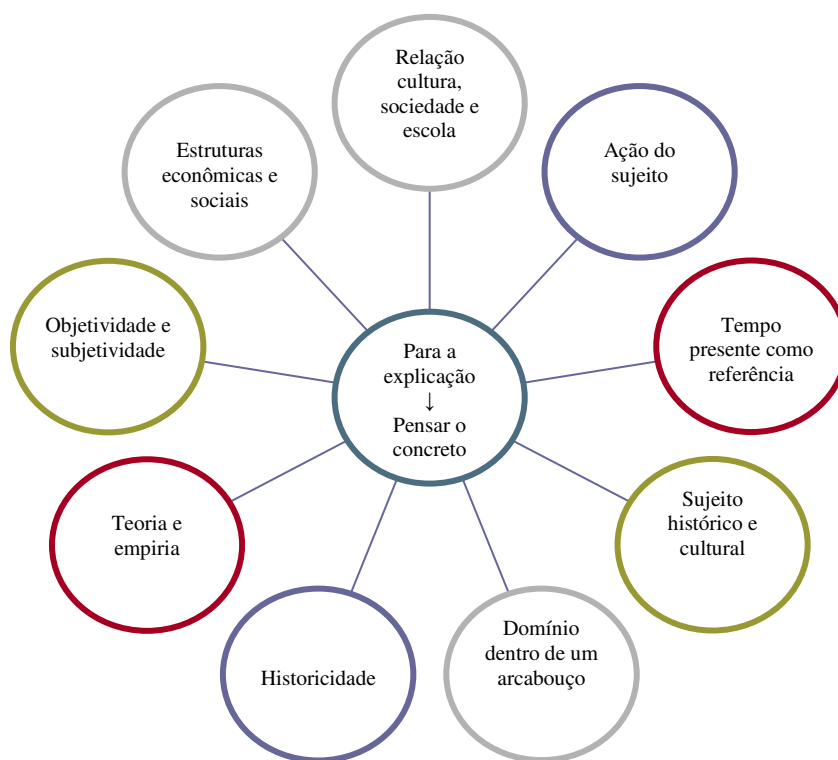


FIGURA 1: MODELO DE EXPLICAÇÃO DA PESQUISA

FONTE: A autora (2008).

Como já mencionado, na busca da explicação científica do problema que norteia este estudo – a relação do professor com a arte por meio do livro de arte para crianças –, busquei pensar o concreto a partir dos elementos expostos na Figura 1:

- relação cultura, sociedade e escola: leva em consideração os aspectos referentes à produção cultural do ser humano e às diversas formas de relações presentes nesse contexto quando é considerado o ensino da arte. Assim, essa relação abarca a forma de o ser humano ver e pensar a arte, seus contextos e, especialmente, o contexto da escola;

- estruturas econômicas e sociais: considera que o real está constituído numa relação na qual estes aspectos estão presentes; assim, a realidade do ensino da arte e a relação com o livro de arte para crianças enquanto objeto cultural estão em constante relação com estas estruturas;

- ação do sujeito: refere-se ao modo como o ser humano age no contexto; são essas ações que desejo privilegiar na análise e nas considerações acerca da relação desse sujeito com o contexto, com os outros homens e com ele mesmo;

- objetividade e subjetividade: considera que esse homem age no contexto, que é objetivo, que existe materialmente e no qual ele constrói o sentido para suas ações e seus pensamentos. No entanto, essa objetividade se relaciona intimamente com o que é subjetivo, com o que o humano constrói nessa relação dialética;

- tempo presente como referência: a pesquisa se realizou no momento presente, buscou base no que as pessoas, nesse contexto, pensam e fazem; considero que a história seja dinâmica e se faça nas ações do homem;

- teoria e empiria: considera que não existem separadas numa pesquisa que deseja construir uma explicação sobre as relações do ser humano com o saber;

- sujeito histórico e cultural: estabelece uma concepção de homem presente e que perpassa o trabalho, a concepção de homem datado, marcado pelos contextos em que vive, ao mesmo tempo em que deixa sua marca nesses contextos, nos outros homens e se faz nesse percurso;

- a historicidade: considera o aspecto histórico do homem, de todo o contexto, da concepção de arte, das percepções de ensino de arte, bem como das construções presentes nos livros, objetos presentes nesta pesquisa;

- por fim, o domínio dentro de um arcabouço: com base em Lloyd, considero que o domínio científico e a coerência de um raciocínio para a construção da

cientificidade perpassam as escolhas teóricas, as escolhas dos autores e os arcabouços que permitirão a constituição da teoria.

Tendo como alicerce, então, os aspectos apresentados, busquei constituir a estrutura da fundamentação teórica desta pesquisa, a qual pode ser visualizada na Figura 2.

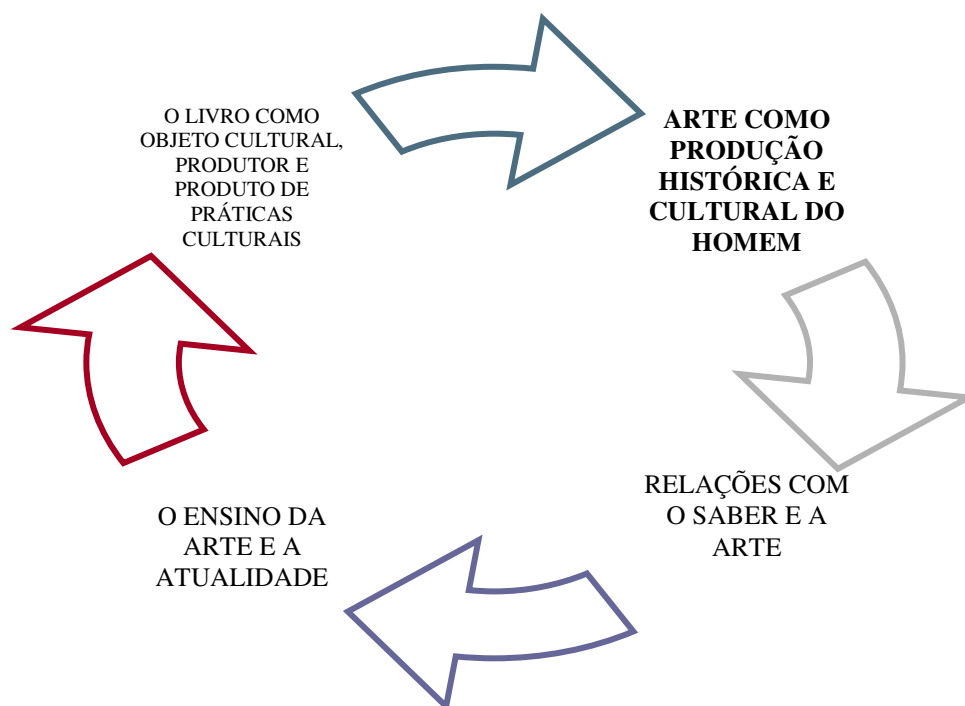


FIGURA 2: ESTRUTURA DA FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

FONTE: A autora (2008).

A estrutura proposta na Figura 2 indica os elementos utilizados como eixos na construção do referencial teórico da pesquisa. Optei pela estrutura circular, por ser indicativa da interligação entre as temáticas estudadas, num contexto que possibilitou a compreensão do tema e, ao mesmo tempo, permitiu compreender como um deriva do outro, sem que, necessariamente, obedeçam a uma relação hierárquica ou de subordinação.

Conforme mostra a Figura 2, destacam-se quatro grandes eixos: Arte como produção histórica e cultural do homem, ou seja, sua constituição no contexto cultural e sua relevância no processo de humanização, para cuja fundamentação utilizei Marx (2002), Vasquez (1978, 1999), Kosik (2002), Peixoto (2003), Pinto (1979), Ramos-de-Oliveira (2001), Duarte Jr. (2001) e Freire (1981), e o conceito de

relação com o saber, cunhado por Charlot (2000, 2001, 2005). Com esses dois eixos, tenho o objetivo de buscar elementos que possibilitem compreender a relação da professora ou do professor com a arte por meio do livro de arte para crianças.

Quanto ao eixo o ensino da arte e a atualidade – no qual é possível pensar o ensino da arte em seus contextos históricos e, principalmente, na atualidade, caracterizando a realidade investigada –, este possui a sua relevância justificada no fato de o cerne da pesquisa se encontrar na relação que a professora ou o professor de arte estabelece com a arte articulada ao seu espaço de atuação profissional, a escola. Para isso, busquei autores que abordam a história do ensino dessa área e os principais aspectos das propostas contemporâneas do ensino da arte. Os autores foram: Barbosa (1991, 1996, 1999, 2001), Biasoli (1999), Fusari e Ferraz (1993), Zotti (2001), Piletti (1999), Chagas (1980), Haidar (1972), Martins (1998), Romanelli (2001), Rosa (2005), Magalhães (2002), Schramm (2005), Frange (2000), Saviani (1997), Hernandez (2000), Richter (2002), Pillar (1999) e Buoro (1996 e 2002).

Por fim, procurei compreender melhor o livro como objeto cultural, produto e produtor de práticas culturais. Neste percurso, utilizei como autores Chartier (1999 e 2003), Labarre (1981), Arns (1993), Febvre e Martin (1992), Abreu (2003), Claro (2007), Lucas (1989), Abramovich (1997), Lajolo e Zilbermann (1986, 1996), Zilbermann (1990), Sant'Anna (2000), Leite (2004) e Manguel (2001). O livro, nesta pesquisa, é visto como um objeto cultural, constituído numa determinada prática cultural, do qual derivam outras tantas práticas culturais. É percebido como um elemento muito presente no ensino da arte na atualidade, dada a atividade intensa de produção desse material, visando, também, ao uso no espaço escolar.

O caminho teórico, resultante de uma trajetória pessoal de construção paulatina e de relações de saber representativas do percurso, esteve sujeito durante o percurso, às incorporações e transformações às quais também está sujeito o trabalho sob a perspectiva estruturista.

Na sequência, apresento os procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa.

2.2 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

A organização e a definição do objeto teórico da pesquisa demandaram, inicialmente, uma busca na literatura para a construção do objeto no campo

específico do conhecimento para o qual se inclina a pesquisa e para que se situasse o problema em relação às pesquisas existentes. Assim, procurei descrever o estado do conhecimento e identificar aspectos e características relativos ao problema que investigações prévias encontram, assim como sugestões sobre o que considerar na elaboração da pesquisa.

A investigação foi realizada com professoras e professores que atuam com o ensino de arte nas primeiras séries do Ensino Fundamental. Escolhi atuar com este recorte, pois foi a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 9.394/96¹⁸ – que o ensino da arte passou a ser obrigatório em todos os níveis da Educação Básica. Isto fez com que, paulatinamente, as diversas redes de ensino do país passassem a criar projetos que incluem o ensino da arte para crianças e adolescentes de diversas idades.

A Rede Municipal de Educação de Blumenau desenvolve um projeto no qual se inserem duas aulas de arte semanalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o que fez com que fossem as professoras e os professores atuantes no ensino da arte de 1ª a 4ª série ou do 1º. ao 5º. ano do Ensino Fundamental os escolhidos para esta pesquisa.

A escolha das professoras e dos professores que atuam nos anos iniciais se deu por observar a ausência de pesquisas que objetivem compreender a relação que o profissional que atua com crianças de 1ª a 4ª série ou do 1º ao 5º ano estabelece com o ensino da arte. Além disso, até há pouco tempo, os profissionais que se formavam na área de arte eram preparados para atuarem no ensino dos anos finais (de 5ª a 8ª série ou do 6º ao 9º ano) do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. A formação superior que tive seguiu esses moldes. O novo espaço para o ensino da arte constituído a partir da LDB nº 9.394/96 vem sendo construído aos poucos, tanto no universo acadêmico, por meio de pesquisas, quanto na escola, que busca a superação de um olhar para a arte enquanto atividade complementar.

Quanto aos objetivos, esta pesquisa pode ser considerada exploratória. As pesquisas exploratórias objetivam tornar um problema explícito a partir da familiaridade com o mesmo. Neste tipo de pesquisa, é necessária a aproximação do investigador com o contexto pesquisado para que possa ter acesso às

¹⁸ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96 – estabelece que “o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996).

características e particularidades do tema e obter percepções e idéias sobre o mesmo. Para que seja possível considerar diversos aspectos relativos ao objeto de estudo, as pesquisas exploratórias possuem um planejamento bastante flexível, além de se utilizarem de diversos instrumentos de coleta de dados. Nesta pesquisa, utilizei o levantamento bibliográfico, questionários, entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o objeto dessa pesquisa, bem como análise de exemplos.

Além de ser exploratória, esta pesquisa é de abordagem qualitativa. Como é uma pesquisa qualitativa, parti do fundamento de que existe uma relação entre os sujeitos e o mundo concreto em que agem. Parto deste fundamento para a organização das diversas etapas desta pesquisa, pois considero que tanto os sujeitos investigados como o sujeito que pesquisa se relacionam com o mundo real e nele fazem suas escolhas e sobre ele exercem suas ações.

Para Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa possui cinco características que constituem, em maior ou menor grau, os principais aspectos deste tipo de pesquisa:

1. *“Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal”*, pois os dados são coletados por meio de contato direto e o entendimento desses dados é o instrumento-chave de análise (1994, p. 47-48, grifos dos autores);

2. *“A investigação qualitativa é descritiva”*, pois os resultados contêm citações com base nos dados coletados e estas substanciam a apresentação dos mesmos (idem, p. 48 – 49, grifos dos autores);

3. *“Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos”*, pois focam a análise não apenas nos resultados, mas em como as definições daquele contexto se formam (idem, p. 49-50, grifos dos autores);

4. *“Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva”*, pois não objetivam afirmar ou infirmar hipóteses previamente construídas, mas sim construir as abstrações à medida que organizam e analisam os dados (idem, p. 50, grifos dos autores);

5. *“O significado é de importância vital na abordagem qualitativa”*, pois o interesse de uma pesquisa com esta abordagem é compreender “como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas” e, assim, buscar perceber e tomar consideração

das experiências “do ponto de vista do informador” (idem, p. 50-51, grifos do autores).

No que se refere às técnicas de uma pesquisa qualitativa, busquei aliar diferentes instrumentos, compreendendo que estes precisam ser cuidadosamente articulados na elaboração da metodologia adequada. Para Bogdam e Binklen (1994), o planejamento de uma investigação qualitativa ocorre durante toda a investigação. Neste sentido, o investigador assume a função de formular e reformular o processo à medida que a investigação avança.

Ao organizar os instrumentos de coleta de dados para esta pesquisa, busquei aliar os aspectos necessários para o contato com as professoras e os professores que utilizam os livros de arte nas escolas públicas municipais de Blumenau, bem como levantar dados históricos e conceituais do ensino da arte nessa rede de ensino.

Como instrumentos de pesquisa, utilizei: entrevistas com professoras e professores ligados a projetos de formação de professores e à Secretaria de Educação de Blumenau e que atuam na Rede Municipal de Ensino, com o objetivo de levantar dados históricos sobre o uso e os primeiros livros de arte para crianças a chegarem à Rede Municipal, e com professores de arte da Rede Municipal, para buscar mais claramente as relações de saber que as professoras e os professores possuem com os livros de arte para crianças; questionários com as professoras e professores de arte que atuam na Rede Municipal de Ensino, com o intuito de realizar um levantamento sobre os livros utilizados pelas professoras e professores; levantamento de livros destinados ao público infantil; análise de documentos do projeto Arte na Escola e da Secretaria Municipal de Educação de Blumenau; entrevista com diretores de escola para identificar o investimento escolar neste tipo de material e com um vendedor ambulante para reconhecer o tipo de livros de arte para crianças mais vendidos nas escolas. O que motivou o uso de uma série de instrumentos foi a possibilidade de enriquecer o processo ampliando os enfoques e os materiais que contribuíram para o entendimento da temática.

Organizada em nove etapas, esta pesquisa teve como primeira etapa a definição do projeto, ou seja, a compreensão dos aspectos que, sob o ponto de vista pessoal e acadêmico, faziam sentido ao contexto em que atuo como professora de arte. Compreendo que, nesse período de descobertas iniciais e de formalização de uma idéia de pesquisa, o trabalho de burilar o universo a ser pesquisado foi denso.

Os estudos com a orientadora do trabalho encaminharam para o encontro entre o que eu tinha como foco de pesquisa inicial e o que realmente ficou definido enquanto problemática a ser investigada. Esse período foi longo o suficiente para que fosse organizada a proposta de pesquisa, identificados os principais autores a serem estudados e planejadas as ações a serem desenvolvidas.

Durante a primeira etapa, aconteceu um fato relevante para a definição da problemática. Nos encontros com a orientadora, eu levava diversos materiais didáticos, textos e livros com os quais estava, na época, trabalhando com os estudantes na Universidade do Vale do Itajaí e outros materiais que já tinha, em algum momento profissional, utilizado em discussões ou atividades com colegas de trabalho. Esses materiais, com o auxílio da orientadora, possibilitaram perceber mais caminhos que poderia percorrer quanto ao trabalho a ser desenvolvido. Esse período fecundo de idéias foi sendo organizado nesta pesquisa, que nasceu, portanto, de um processo de revisão e reflexão sobre a trajetória da pesquisadora como professora de arte.

Nessa primeira etapa, os aspectos que encaminharam para a temática pela qual optei foram:

- a riqueza e a diversidade dos materiais, especialmente dos livros que circulavam nas escolas;
- as histórias sobre os artistas que eu contava aos estudantes;
- os livros que já escrevera sobre os artistas catarinenses, em parceria com outras professoras¹⁹;
- os materiais de trabalho que organizava sobre os artistas na Escola de Formação Permanente Paulo Freire;
- os livros sobre artistas brasileiros que ainda poderiam ser publicados;
- os livros com os quais estimulo os estudantes a escreverem no curso de Pedagogia;
- as histórias de obras-de-arte e de artistas criadas nas formações continuadas com professores.

¹⁹ Esses livros foram produzidos em diversas atividades realizadas com professoras, professores, alunas e alunos, nos 3 anos em que estive na Escola de Formação Permanente Paulo Freire, em Blumenau, acompanhando os diversos grupos de profissionais que atuavam com o Ensino da Arte; no Grupo de Estudos em Arte, que se seguiu à pesquisa realizada para a dissertação de Mestrado; e nos cursos de Artes Visuais e Pedagogia, nos quais atuei e atuo como docente.

A orientadora deste trabalho percebeu, aos poucos, que os materiais que eu apresentava a cada encontro haviam criado uma “metáfora” do que desejava realmente formalizar nas atividades enquanto professora. Neste sentido, esta pesquisa materializa uma das preocupações que tenho discutido nos encontros com as professoras e os professores de arte e com as pedagogas nos trabalhos realizados: os livros de arte para crianças.

Após a definição da problemática do estudo, na primeira etapa da pesquisa, organizei as atividades para manter a coleta de dados no campo de pesquisa e categorizar os livros de arte para crianças, sempre mantendo, de maneira sistematizada, as leituras sobre a temática.

Na segunda etapa, organizei um levantamento acerca das dissertações e teses defendidas nesta área, do ano de 1990 a 2005. Selecionei estes anos, pois 1990 constituiu o momento histórico em que os livros de arte começaram a ser editados no Brasil e 2005, o ano em que dei início à realização desta pesquisa. Esta segunda etapa aconteceu entre os meses de março e maio de 2006 e permaneceu periodicamente todos os meses até março de 2008. Coletei as informações por meio de uma busca em *sites*, na qual utilizei descritores que me levaram à dissertação *Páginas de histórias: a criança, o livro e a arte*, de Renata Sant’Ana, (2000); ao texto *Livros de arte para crianças: um desafio na apropriação de imagens e ampliação de olhares*, de Maria Isabel Leite (2004); e *Art books for children: lever or barrier to imagination?*, da mesma autora.

No *site* da Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (CAPES) – capes.gov.br/servicos/banco-de-teses –, levantei dissertações e teses sobre o assunto utilizando como termos de busca Livro de arte. Foi nessa primeira busca que encontrei a dissertação de Renata Sant’Anna. Ainda nesse *site*, utilizei como descritores as palavras Livro, arte, criança, sendo que reapareceu a dissertação de Sant’Anna (2000).

No *site* scholar.google.com.br, utilizei os descritores Livro de arte e para crianças. Nessa chamada, encontrei dois artigos: *Livros de arte para crianças: um desafio na apropriação de imagens e ampliação de olhares*, de Maria Isabel Leite (2004), da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), publicado no *site* www.anped.org.br, e *Art books for children: lever or barrier to imagination?*, de Maria Isabel Leite, também da UNESC, publicado no *site* www.ierg.net.

No Scientific Eletronic Library Online (SciELO Brasil) – scielo.br –, foram utilizados como termos de busca Livros de arte para crianças, Arte, Livros arte, Livro didático, Livros na escola e Arte na educação. Com estes descritores não encontrei, no referido *site*, nenhum artigo acerca do livro de arte para crianças.

Na terceira etapa foi sistematizada a fundamentação teórica da pesquisa. A partir da organização das principais temáticas da fundamentação – arte, o ensino da arte, e o livro - iniciei a seleção dos autores para a constituição da coerência no arcabouço teórico. Posteriormente realizei a sistematização das leituras e registros. Das leituras e da compreensão mais apurada do objeto de pesquisa foram se estruturando os capítulos e subcapítulos da fundamentação teórica da tese.

Na quarta etapa, iniciei uma atividade de garimpo dos livros de arte para crianças em *sites*, livrarias, bibliotecas e sebos. Esta etapa foi desenvolvida como uma atividade permanente de 2006 a junho de 2008, vista a quantidade de materiais que têm sido publicados nesta área. Esses livros foram lidos e categorizados, segundo critérios estabelecidos em uma atividade que havia desenvolvido com os estudantes no curso de Pedagogia da UNIVALI, nos anos de 2006 e 2007. Posteriormente, formalizei essa categorização com os estudos que possibilitaram compreender as relações entre forma e conteúdo nesses materiais, para que muito contribuiu a pesquisa de dissertação de mestrado de Renata Sant’Anna (2000).

Nessa quarta etapa, os principais aspectos utilizados para categorizar os livros foram: seu caráter e as qualidades ou modos de selecionar ou apresentar o conteúdo. Assim:

- alguns livros se caracterizam mais como um texto informativo sobre a história de alguns artistas e suas obras;
- outros apresentam uma preocupação em aliar imagem e texto de forma mais poética;
- outros, ainda, priorizam imagens, criando jogos visuais;
- há, também, os que propõem jogos interativos com regras, para isso utilizando imagens de obras-de-arte;
- outros criam histórias fictícias que envolvem determinadas obras-de-arte e artistas;
- ainda há alguns que discutem conceitos específicos da arte, como épocas, técnica, estilos, materiais, suportes, entre outros.

A lista das obras coletadas e organizadas com base na categorização realizada pela pesquisadora Renata Sant'Anna, articulada à classificação apresentada, encontra-se no Apêndice 1. Esta etapa da pesquisa permitiu que observasse quais aspectos estão presentes nos livros de arte para crianças, bem como permitiu definir um parâmetro de compreensão para os livros utilizados pelas professoras e professores nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Blumenau.

Na quinta etapa, entrevistei a atual coordenadora da área de artes da Secretaria de Educação de Blumenau com o intuito de definir melhor o campo, levantar dados sobre a formação dos professores que atuam na rede, o número de professores, os projetos desenvolvidos, a quantidade de escolas e o número de aulas de arte, coletar dados sobre a história do ensino da arte nessa Rede de Ensino, bem como identificar a existência ou não de uma proposta curricular própria da Rede. No primeiro contato com a Secretaria Municipal de Educação de Blumenau, constatei que não havia, ainda, uma proposta construída, mas que, no ano de 2006, as escolas municipais receberam um documento intitulado “Conteúdos Programáticos”²⁰ e que, no ano de 2007, foi publicado o documento intitulado “Proposta Pedagógica: pré-escola e 1º e 2º ano do Ensino Fundamental” (BLUMENAU, 2007) e em 2008 “Proposta pedagógica: 3º e 4º ano do Ensino Fundamental”²¹ (BLUMENAU, 2008). Esses documentos estão nas escolas municipais subsidiando o processo de seleção e organização dos conteúdos nas aulas de arte.

Na sexta etapa, apliquei um questionário às professoras e professores de arte que atuam na Rede Municipal de Ensino de Blumenau (APÊNDICE 2), o qual buscou identificar o uso de livros de arte pelas professoras e professores, bem como estabelecer o perfil dos profissionais que atuam com crianças de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental.

Por indicação da coordenação de arte da Rede, o questionário foi aplicado durante um dia de formação continuada dos professores de arte. Cabe ressaltar que

²⁰ Este documento foi elaborado pelos professores da área de arte em cursos de formação realizados em 2005, sistematizado e revisto pelos coordenadores pedagógicos e professores. (BLUMENAU, 2006).

²¹ Estes documentos foram construídos a partir das discussões com os professores, iniciadas em 2005, e do documento “Conteúdos Programáticos”. Segundo a professora Maria Alice, atual coordenadora de arte na Rede Municipal de Ensino de Blumenau, foi a partir de 2006 que a Rede deu início à implantação gradativa do Ensino Fundamental de nove anos e que, em 2005, começou a estudar e organizar a proposta do pré-escolar, do 1º e 2º anos. Esse documento levou 2 anos para ficar pronto e foi entregue nas escolas em março de 2007. O documento do 3º e 4º anos foi publicado em 2008.

diversas são as atividades que reúnem as professoras e os professores da Rede Municipal de Ensino para desenvolverem momentos de formação em serviço. Tais atividades de formação permanente são realizadas com regularidade durante o ano letivo. Segundo a coordenadora de arte, esses momentos são de extrema importância para o grupo conhecer seus parceiros de trabalho, se atualizarem e desenvolverem propostas coletivas de trabalho.

Encaminhei o questionário à Coordenação de Arte da Secretaria Municipal de Educação de Blumenau no dia 22 de maio de 2006 para que a coordenadora o distribuisse aos professores durante um curso de formação em serviço. A escolha desta data para a aplicação do questionário foi sugestão da coordenadora da área de arte da Secretaria Municipal de Educação de Blumenau.

O questionário foi entregue a todas as professoras e professores que compareceram ao curso na ocasião, sendo que foi solicitado que quem tivesse interesse em participar da pesquisa o devolvesse ao final da atividade de formação. Foram distribuídos 70 questionários, dos quais retornaram 30. Apanhei os questionários no dia 05 de junho de 2006, na Secretaria Municipal de Educação de Blumenau. A rede investigada possui uma média de 100 professoras e professores atuando no Ensino Fundamental, divididos entre os anos iniciais e anos finais.

A sétima etapa constituiu-se da aplicação de entrevista a profissionais que atuam na formação de professores para o ensino da arte na Rede Municipal de Ensino de Blumenau. Optei por esses profissionais, pois, para compreender o uso dos livros de arte para crianças na escola, é preciso analisar quando e como esses livros chegaram às escolas. Além disso, ao resgatar momentos significativos para a compreensão da história do ensino da arte na Rede Municipal, percebi que estes vieses estavam articulados a ações da Rede Municipal, como palestras, encontros e oficinas que envolveram diversos professores. Os profissionais que atuam na formação de professores de arte foram procurados e entrevistados com o intuito de levantar dados sobre a história do ensino da arte na Rede Municipal de Ensino e coletar documentos. Como alguns desses profissionais não atuam mais nessa Rede, fez-se necessário encontrá-los e estruturar com eles conversas sobre as metodologias de ensino de arte que mobilizaram as atividades da rede. Encontrei alguns deles e, das entrevistas, retirei as informações sobre essa trajetória histórica. Percebi que esse momento foi necessário, tendo em vista a relevância das transformações metodológicas e epistemológicas desencadeadas no ensino

contemporâneo da arte. Estabeleci uma rede social, o que favoreceu a comunicação e o conhecimento de aspectos significativos para a proposta da pesquisa.

Organizei entrevistas para o levantamento dessas informações com a professora Marilda Regiani Olbrzymek, responsável pelo Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino nos anos de 1994 a 1996. A referida professora indicou para ser entrevistada a professora Joseane Sorgato, responsável pelo ensino de arte da Rede Municipal nos anos de 1995 e 1996. Os depoimentos da professora Joseane Sorgato foram de grande relevância, pois encaminharam para uma série de dados sobre as atividades realizadas com as professoras e os professores, bem como sobre a entrada dos livros sobre arte nas escolas da Rede Municipal. As perguntas que nortearam a entrevista com a professora Joseane Sorgato se encontram no Apêndice 3.

Também foram entrevistadas, por meio de entrevista semi-estruturada (APÊNDICE 4), as professoras Marilene de Lima Körting Schramm e Rozenei Maria Wilvert Cabral, responsáveis pelo Projeto Arte na Escola. Essas professoras deram suporte às atividades realizadas com as professoras e os professores na Rede Municipal de Ensino e são professoras atuantes na formação inicial em nível de graduação de muitas professoras e professores que atuam na Rede de Ensino investigada.

A professora Maria Goretti Casas Ferreira foi outra profissional indicada pela professora Marilda Regiani Olbrzymek e também citada pelas professoras Marilene de Lima Körting Schramm e Rozenei Maria Wilvert Cabral. A entrevista com a professora Maria Goretti Casas Ferreira possibilitou a compreensão dos aspectos que eram prioridade no ensino da arte na Rede, nas décadas de 1980 e 1990, e a relação da Escolinha de Artes Monteiro Lobato no movimento de ensino de arte na Rede Municipal de Ensino de Blumenau. O roteiro da entrevista com a professora Maria Goretti Casas Ferreira se encontra no Apêndice 5.

As entrevistas não foram gravadas. No entanto, as respostas foram organizadas e, depois, enviadas às professoras para que concordassem ou não com a divulgação das informações.

Dando continuidade ao processo de localização das informações necessárias para compor o quadro sobre o ensino da arte na Rede Municipal de Ensino de Blumenau, visitei o Centro Municipal de Apoio Pedagógico (CEMEP), com o intuito de coletar documentos no Histórico da Educação. O CEMEP é um espaço criado

pela atual gestão municipal para organizar os documentos e a história da educação desse município. Nessa atividade, oitava etapa, que teve o apoio da professora Ângela Maria Simão, responsável pelo CEMEP, foram coletados documentos que trouxeram suporte para os dados históricos já obtidos nas entrevistas. Encontrei documentos, também, no Projeto Arte na Escola, que fica na Universidade Regional de Blumenau. No Departamento de Artes dessa universidade, fica a sede do projeto em Blumenau e nele foi possível encontrar relatórios referentes às primeiras atividades do projeto que envolveram professoras e professores de arte da Rede Municipal de Ensino de Blumenau.

A nona etapa desta pesquisa foi uma entrevista semi-estruturada aplicada a professoras e professores que atuam com o ensino da Arte nos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Blumenau. Na continuidade dos trabalhos, percebi a necessidade de aprofundar algumas questões sobre os livros escolhidos pelas professoras e pelos professores de arte, bem como levantar aspectos acerca dos elementos que determinam essas escolhas, o que priorizam no ensino com esses livros, o que fazem com eles, como têm acesso a esses materiais, quais livros recebem na escola. Por essa razão, realizei a entrevista semi-estrutura com quatro professoras, cuja escolha teve o auxílio da coordenadora de arte da Secretaria Municipal de Educação que me assistiu no sorteio e na identificação das professoras e dos professores e localização nas escolas. Os critérios para a seleção dos nomes foram: formação em artes e atuação com estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo em vista que muitas das professoras e muitos dos professores atuam, também, nos anos finais do Ensino Fundamental. Apliquei a entrevista nas escolas em que as professoras atuam, gravando-as e transcrevendo-as para posterior análise. O roteiro da entrevista está no Apêndice 6.

A décima etapa da pesquisa constituiu-se de uma entrevista semi-estruturada com diretoras de duas escolas. Estas diretoras atuam nas escolas de professoras entrevistadas. Esta atividade teve como objetivo identificar como a escola viabiliza a aquisição e a circulação dos livros de arte para crianças. Esta etapa abarcou, ainda, uma visita às bibliotecas das duas escolas e aos espaços que guardam estes livros, como a sala de professores e coordenação. O roteiro da entrevista está no Apêndice 7.

A décima primeira etapa foi uma entrevista semi-estruturada com um representante comercial de algumas editoras que visita as escolas municipais de

Blumenau. A escolha e acesso a este profissional se deu diante da indicação das professoras entrevistadas. Este profissional é conhecido como “vendedor ambulante”. Objetivei, nesta etapa, identificar os livros representados, bem como os livros mais vendidos sobre a arte e ensino da arte (APÊNDICE 8).

A organização desta tese constitui-se na décima segunda etapa de trabalho.

Tendo em vista a participação de vários sujeitos e a utilização de vários instrumentos de coleta de dados, apresento, no Quadro 1, uma síntese dos passos da pesquisa, dos sujeitos, dos instrumentos de coleta de dados e do objetivo da coleta.

ETAPAS DA PESQUISA	SUJEITOS	AÇÕES E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	OBJETIVO(S)
1ª etapa		Estudos com a orientadora	- Compreender os aspectos que, sob o ponto de vista pessoal e acadêmico, faziam sentido ao contexto em que atuo como professora de arte.
2ª etapa		Busca em <i>sites</i>	- Identificar pesquisas já realizadas sobre o tema proposto nesta pesquisa.
3ª. etapa		Fundamentação teórica	- Sistematizar o arcabouço teórico.
4ª etapa		- Levantamento de livros de arte para crianças - Categorização dos livros	- Identificar o que existe de livros de arte para crianças no mercado. - Compreender as relações entre forma e conteúdo nesses materiais.
5ª etapa	1 coordenadora da área de artes	- Entrevista e contato - Coleta de documentos - Contato com professoras e professores que participariam da pesquisa	- Formalizar a pesquisa. - Localizar e ter acesso a documentos. - Entrar no campo de pesquisa. - Definir as professoras e os professores de arte da Rede Municipal de Ensino de Blumenau que participariam da pesquisa.
6ª etapa	30 professores de arte	Questionário	- Levantar dados sobre o uso do livro de arte para crianças; o que mobiliza o uso; critérios de escolha dos livros.
7ª etapa	- 2 professoras que atuavam na SEMED na coordenação da Rede Municipal de ensino da década de 1990; - 2 professoras da Universidade Regional de	Entrevistas semi-estruturadas	- Levantar dados acerca dos primeiros livros que foram adquiridos e usados pelas professoras e professores de arte da Rede Municipal de Ensino. - Levantar dados sobre as concepções metodológicas e epistemológicas de ensino adotadas em formação continuada de professores.

	Blumenau; - 1 professora da Rede Municipal liberada para o projeto Arte na Escola		
8ª etapa	1 professora coordenadora do CEMEP	- Coleta de documentos - Visita à biblioteca	- Coletar documentos atuais acerca do uso e da aquisição de livros de arte para as escolas. - Identificar a quantidade e o uso de livros de arte na Biblioteca do Professor do CEMEP.
9ª etapa	4 professoras já entrevistadas	Entrevista semi-estruturada	- Aprofundar algumas questões acerca dos livros escolhidos pelas professoras de arte. - Levantar aspectos acerca dos elementos que determinam essas escolhas, o que priorizam no ensino com esses livros, o que fazem com eles, como têm acesso a esses materiais, quais livros recebem e têm na escola.
10ª etapa	2 diretoras de escolas	Entrevista semi-estruturada	- identificar como a escola viabiliza a aquisição e a circulação dos livros de arte para crianças. - Visita às bibliotecas das escolas e aos espaços que guardam esses livros, como a sala de professores e coordenação.
11ª etapa	1 representante de editoras – “vendedor ambulante”	Entrevista semi-estruturada	- Identificar os livros representados, bem como os livros mais vendidos sobre a arte e ensino da arte.
12ª etapa		Sistematização final dos dados	- Organizar a tese.

QUADRO 1 - SÍNTESE DAS ETAPAS DA PESQUISA

FONTE: A autora (2008).

As etapas expostas no Quadro 1 não aconteceram necessariamente uma após a outra. Diversas delas realizei simultaneamente, pois exigiam ações diferenciadas. Em todas as etapas, busquei relacionar aspectos do estruturismo metodológico, com a compreensão de que seus fundamentos norteariam a organização epistemológica e empírica nesta investigação.

Sobre artes...

“[...] eu sou apaixonada pelo surrealismo; então Tarsila do Amaral, Salvador Dali pra mim são tudo [...]”²².

“[...] o que eu posso, dentro da arte auxiliar meus alunos, não só no conhecimento formal, mas no conhecimento geral. Sabe, fazendo alguma coisa que seja legal, que realmente acrescente na vida deles [...]”²³.

²² Fragmento da entrevista de Penélope, professora participante da pesquisa. Os nomes são fictícios para preservar a identidade dos participantes da pesquisa.

²³ Fragmento retirado da entrevista de Carmelita.

3 ARTE: PRODUÇÃO HISTÓRICA E CULTURAL HUMANA

O que é arte? Que aspectos se relacionam no processo de constituição da arte? A arte é um produto cultural? É individual ou coletiva? Estas perguntas são os eixos norteadores deste capítulo.

A arte, enquanto campo de conhecimento e espaço da expressão da compreensão de si e do contexto social é o eixo deste capítulo, que tem a intenção de marcar os aportes teóricos do materialismo-histórico como suporte para o entendimento do conceito de arte e da relação do ser humano com a mesma. O conceito da relação com o saber, desenvolvido por Bernard Charlot (2000, 2001, 2005), se alicerça na concepção da relação que o sujeito estabelece com o contexto, consigo e com o outro no materialismo-histórico. Assim, tendo como ponto de partida os estudos de Kosik (2002), Marx (2002), Vasquez (1978, 1999) e Peixoto (2003), procurei os fios que se cruzam em torno do conceito da relação com o saber desenvolvido por Charlot. Para isso, também utilizei estudos de Pinto (1979), Ramos-de-Oliveira (2001), Duarte Jr. (2001) e Freire (1981).

Optei por trabalhar com o conceito da relação com o saber a partir da compreensão de que o sujeito não é um indivíduo determinado pelo contexto em que vive, mas um ser que se relaciona com este contexto e nele faz suas escolhas, age, transforma e é transformado pelo conjunto social, cultural e histórico em que vive.

Em vista do exposto, procurei analisar as bases que se estabelecem com a compreensão de arte no materialismo-histórico e constituir uma analogia entre essas bases e o conceito de relação com o saber, tendo como foco a relação com o saber em arte. Os estudos de Kosik aproximam o fazer arte do conceito de práxis, que tem como foco principal a ação humana. A respeito desse conhecimento, o autor apresenta uma idéia de arte que parte do entendimento da expressão artística em sua relação com a sociedade, com o artista, com o contexto (KOSIK, 2002). Esse tipo de conhecimento contribui para que o ser humano disponha de uma visão da arte e de suas manifestações, de suas potencialidades e problemas.

No processo de constituição do homem humanizado, a arte, como trabalho que envolve uma relação estética do homem com a natureza, aparece muito mais tarde em relação a outras atividades do homem. Segundo Peixoto, “historicamente, o homem vem estabelecendo um domínio gradativo da natureza, pondo-a a seu

serviço, o que lhe permitiu um distanciamento entre ele, como sujeito, e a natureza como objeto” (2003, p. 45). Foi a partir do Renascimento que o homem passou a constituir uma relação estética com a natureza. Essa relação estética indica uma transformação diante da maneira de o homem ver, sentir e produzir.

Na luta pela sobrevivência e diante de muitas necessidades, o homem busca, na relação que estabelece com a natureza, formas de sobrevivência. O homem primitivo era incapaz de integrar-se à natureza hostil, visto que esta lhe era ameaçadora. Vasquez aborda esta questão em seu livro *As idéias estéticas de Marx* (1978, p. 86–87):

O sentimento estético da natureza só surge após séculos de trabalho humano, no curso dos quais o homem foi se afirmando em face dela. Propriamente, uma atitude estética diante da natureza só se pode dar quando o homem vê confirmadas nestas suas forças essenciais, isto é quando conseguiu humanizá-la, colocá-la a seu serviço, integrá-la em seu mundo como natureza humanizada. [...] Não há, portanto, o belo natural em si, mas em relação com o homem.

A sensibilidade estética é um processo longo que o homem desenvolve no percurso de humanização, na relação que estabelece com a natureza, com os outros homens e consigo mesmo, à medida que desenvolve seus sentidos. Assim, os fenômenos naturais só adquirem uma dimensão estética quando adquirem uma significação humana e social.

O olho tornou-se um olho humano, no momento em que o seu *objeto* se transformou em objeto humano, social, criado pelo homem, para o homem. Por consequência, os sentidos tornaram-se diretamente *teóricos* na sua prática. Relacionam-se à coisa por ela mesma, mas a própria coisa já constitui uma relação *humana objetiva* a si mesma e ao homem, e vice-versa (MARX, 2002, p. 142, grifos do autor).

Os sentidos humanos se fazem humanos em um processo que é histórico e, ao mesmo tempo, social. Isto porque é na relação com os outros homens, com a natureza e consigo mesmo que o homem desenvolve a dimensão de sua ação e, na práxis, estrutura seu percurso humano. O processo que é individual é também coletivo, pois a ação humana é social e transforma o contexto à medida que transforma o próprio homem.

Do mesmo modo, os sentidos e o espírito dos outros homens tornaram-se a minha própria assimilação. Consequentemente, além dos órgãos diretos, constituem-se órgãos *sociais*, na *forma* da sociedade, por exemplo, a

atividade em direta associação com os outros se tornou um órgão da *manifestação de vida* e um modo da assimilação da vida *humana* (MARX, 2002, p. 142, grifos do autor).

Com a compreensão apontada por Marx (2002), posso afirmar que os sentidos humanizados são completamente diferentes dos sentidos que não passam pelo processo de sensibilização. “É claro que o olho *humano* admira as coisas de maneira diversa do olho grosseiro, não-humano, e o *ouvido* humano diversamente do ouvido estúpido” (idem, p. 142, grifo do autor). Assim, no processo de humanização, o homem se apropria das produções culturais dos outros seres humanos e se constitui humano nesta relação. Assim como as relações que se estabelecem com estas produções humanas, culturais e históricas se dão no processo de aprendizagem, é na relação de aprender e ensinar que o homem se apropria do contexto. Para Kosik, “o homem descobre o sentido das coisas porque ele se cria um sentido humano para as coisas”²⁴ (2002, p. 134).

O processo de sensibilização humana é, portanto, conquista do homem na relação que estabelece com a natureza e na relação que estabelece consigo mesmo. O homem precisa, sob essa acepção, humanizar seus sentidos, pois os mesmos não são naturalmente humanos. Eles só deixam de ser naturais, biológicos, para serem humanos nas relações culturais e sociais (VAZQUEZ, 1978, p. 83).

É na relação entre a subjetividade e a objetividade que a realidade se constrói na práxis humana.

Como observamos, só quando o objeto se torna objeto humano ou homem objetivo é que o homem não se perde nele. Tal fato só é provável quando o próprio homem se torna um objeto *social*, no momento em que se transforma em ser social e a sociedade para ele se torna ser no referido objeto (MARX, 2002, p. 143, grifo do autor).

A arte, assim como todo resultado do trabalho humano, se torna realidade objetiva, pois o homem objetiva no objeto sua subjetividade à medida que a objetividade do objeto, durante e posteriormente a esse processo, objetiva sua subjetividade. Mesmo sendo o resultado de uma ação subjetiva, a obra-de-arte é social, é uma realidade social que se dá na práxis humana e que é coletiva.

²⁴ Portanto, “um homem com sentidos desenvolvidos possui um sentido também para tudo quanto é humano, ao passo que um homem com sentidos não desenvolvidos é fechado diante do mundo e o ‘percebe’ não universal e totalmente, com sensibilidade e intensidade, mas de modo unilateral e superficial, apenas do ponto de vista do seu ‘próprio mundo’, que é uma fatia unilateral e fetichizada da realidade” (KOSIK, 2002, p. 134).

Embora se revele como indivíduo *particular*, e é exatamente esta particularidade que dele faz um indivíduo e um ser comunal individual, o homem é igualmente *totalidade*, a totalidade ideal, a existência subjetiva da sociedade como pensada e sentida. Ele existe ainda na realidade com a intuição e o espírito real da existência social, como uma totalidade da manifestação humana da vida (idem, p. 141, grifos do autor).

É nessa relação entre o singular e o social apontada por Marx que o ser humano se constitui enquanto sujeito que age no contexto, o qual é social, cultural. É esse processo de objetivação de si pela ação que possibilita ao homem reconhecer-se como ser social, como homem num mundo humanizado. Para Peixoto,

Esse processo de criação e desenvolvimento da sensibilidade humana, que integra o processo dialético da construção homem-mundo, não ocorre, logicamente, na individualidade isolada, mas a práxis humana é coletiva, dá-se no âmbito comunitário, social (2003, p. 43).

Assim, a arte é uma realidade social, construída pelo homem na práxis. Para Kosik, a obra-de-arte “é parte integrante da realidade social, é elemento da estrutura de tal sociedade e expressão da produtividade social e espiritual do homem” (2002, p. 139). Como produto social, a arte precisa ser partilhada por todos os homens, pois se estrutura no e pelo social que está em cada indivíduo, na relação deste com a natureza, com os outros homens e consigo mesmo.

De acordo com a concepção materialista-dialética, a arte constitui-se como coadjuvante na construção do homem humanizado, pois, no embate com a natureza, ele primeiramente busca superar as suas necessidades físicas, a fome, a dor, a proteção aos diferentes climas, entre outras dificuldades que se apresentam. Diante disto, o desenvolvimento da sensibilidade estética torna-se um elemento constituinte do processo por meio do qual o homem se transforma, ou seja, o homem se transforma na trajetória histórica da sensibilização humana. O desenvolvimento dos sentidos humanos torna-se, assim, o principal elemento dessa humanização, dessa constituição da arte em realidade social pelo homem.

As grandes diferenças sociais que contribuem para a marcante diferença e manutenção das necessidades perenes do homem fazem com que o processo de sensibilização estética encontre uma barreira: diante da fome, o homem tem uma necessidade primeira a ser suprida.

O *sentido* encarcerado sob a grosseira necessidade prática possui unicamente um significado limitado. Para o homem que morre sob a fome, não existe a forma humana do alimento, mas só o seu caráter abstrato como alimento; poderia igualmente existir na sua forma mais crua e é impossível dizer em que medida esta atividade alimentar se diferencia da atividade alimentar animal (MARX, 2002, p. 144, grifos do autor).

Para Marx, outro aspecto que pode embrutecer o homem e pode ser um obstáculo ao processo de humanização é o contexto criado pelo sistema capitalista que restringe o mundo humano a mercadoria. “[...] o comerciante de minerais vê apenas o seu valor comercial, e não a beleza e a natureza própria do mineral; encontra-se desprovido do sentido mineralógico” (idem, p. 144).

No contexto criado pelo sistema capitalista, o valor humano é reduzido ao sentido do ter. Diante disto, os sentidos humanos físicos e intelectuais são embrutecidos num contexto social que considera a mercadoria como principal forma de ser. Para Peixoto, “urge possibilitar a todos a revitalização da sensibilidade nesse sistema social excludente, em que o ser humano só vale enquanto produtor ou consumidor potencial” (2003, p. 46).

Diante do exposto, a arte enquanto mercadoria pode ser reduzida a um mero objeto que constitui não a expressão do homem na relação consigo, com o contexto e com os outros seres humanos, mas um objeto que confere a idéia de arte quando, na realidade, apenas possui um valor econômico. Desvelo aí um espaço para uma profunda discussão acerca da função e das representações de arte que possuo, já que estou inserida num contexto capitalista.

3.1 ARTE: CONHECIMENTO DE SI, DO OUTRO E DA SOCIEDADE

A arte, na concepção materialista, revela e exprime o mundo enquanto cria. Para Kosik, “Toda obra de arte apresenta um duplo caráter em indissolúvel unidade: é expressão da realidade, mas ao mesmo tempo cria a realidade, uma realidade que não existe fora da obra ou antes da obra, mas precisamente apenas na obra” (2002, p. 128).

A arte, segundo Kosik (2002), é uma realidade humana, assim como outros produtos da práxis humana. “A poesia não é uma realidade de ordem inferior à economia: também ela é do mesmo modo realidade humana, embora de gênero e de forma diversos, com tarefa e significado diferentes” (idem, p. 121).

A obra-de-arte reconhece e cria a realidade social. Portanto, “sendo obra e sendo arte ela reconhece a realidade e, ao mesmo tempo, em unidade indissolúvel com tal expressão, *cria* a realidade, a realidade da beleza e da arte” (idem, p. 128 – 129, grifos do autor). A realidade social é altamente rica, e sua concretude ultrapassa a situação dada e as circunstâncias históricas, “*porque ela inclui em si mesma a práxis humana e objetiva*, a qual cria tanto a situação como as circunstâncias” (idem, p. 132, grifos do autor). O caráter dialético está sempre presente nesta compreensão de arte.

É por meio da arte que o homem conhece e reconhece a realidade, ao mesmo tempo em que a cria e cria a si mesmo. A arte, desse modo, adquire uma missão particular que, na sua função, assim como a filosofia, enseja formas de conhecer a realidade humana no seu conjunto e uma maneira para descobrir a verdade da realidade na sua autenticidade (idem, 130).

A obra-de-arte, enquanto práxis humana, “exprime o mundo enquanto o cria. Cria o mundo enquanto revela a verdade da realidade, enquanto a realidade se exprime na obra de arte. Na obra de arte a realidade fala ao homem” (idem, p. 132). Neste processo, coexiste a criação do homem, da arte e do contexto social, ao mesmo tempo em que se revelam.

Para Peixoto (2003), a arte é um produto humano completo e complexo e, para que possa se realizar, são solicitadas ao homem qualidades refinadas. Primeiramente,

a elaboração de uma certa compreensão do mundo e a abstração para tomá-la como conteúdo da obra; em segundo lugar, a capacidade de criar, que envolve três ações básicas: projetar na mente o produto final, buscar os meios mais verdadeiros e significativos para sua elaboração, concretizar o planejado num processo altamente dinâmico que, em seu decorrer (ou seja, no movimento da própria obra em vir-a-ser), não apenas pode determinar transformações no plano original do trabalho, como também nas maneiras de ser, pensar e criar do artista no diálogo com sua criação (2003, p. 53).

A realidade histórica e social não pára, se mantendo em constante transformação (idem, p. 54). Neste movimento ininterrupto, o homem em processo de auto-realização domina a natureza e cria instrumentos e técnicas que não existiam no intuito de gerar formas de se humanizar e humanizar o mundo. Dessa maneira, o ser humano se descobre e cria, cria ao descobrir e descobre ao se criar e criar a matéria. Neste processo, dá forma ao pensamento.

Nesta dinâmica dialética de humanização e criação, o homem faz o que é denominado de cultura. “Cultura é uma criação do homem, resultante da complexidade crescente das operações de que esse animal se mostra capaz no trato com a natureza material, e da luta a que se vê obrigado para manter-se em vida” (PINTO, 1979, p. 121-122).

A cultura, além de se constituir acervo de conhecimentos e de instrumentos que permitirão a exploração coletiva do mundo pelo homem, é o resultado material e imaterial desse processo de que o homem se apropria e o qual adquire ao se constituir fisiológica e psiquicamente. A cultura não é estática, tampouco é um modo de vida individual. Porém, sua constituição é coletiva, compartilhada com o grupo social. É, portanto, dinâmica e se constitui na relação dialética do homem com os outros homens e com o seu contexto. À medida que o homem se relaciona com os outros homens e com o contexto, relaciona-se consigo mesmo. A arte, neste contexto, é parte da cultura, assim como a ciência, a tecnologia, a filosofia e a estética.

Ao encontrar-se com a experiência artística, o sujeito traz todo o conhecimento adquirido ao longo de sua vida por intermédio das experiências e das informações que recebe e o estrutura nos diversos contextos sociais em que circula. Desse modo, consegue reelaborar, pois a arte permite que experimente, por meio dos seus sentidos, situações inusitadas. Permite

recriar para a experiência de cada indivíduo a plenitude daquilo que ele não é, isto é, a experiência da humanidade em geral. A magia da arte está em que, nesse processo de recriação, ela mostra a realidade como passível de ser transformada, dominada (FISCHER apud PEIXOTO, 2003, p. 56).

A arte coloca o indivíduo na situação de autor ou como autor do processo de estruturação da consciência humana. Assim, possibilita ao indivíduo a aproximação da realidade humana e social, ao mesmo tempo em que o aproxima de si mesmo e o faz sentir, compreender e recriar num processo dialético.

Peixoto afirma, a partir de Fischer, que:

a grande função da arte é ser meio de identificação do indivíduo com a humanidade e com a natureza, porque proporciona condições para que o homem conviva e divida modos de ver, apreender, compreender e sentir o mundo presente e também futuro, por projeções criadoras que a arte permite enquanto forma de domínio da natureza (2003, p. 58).

Assim, a arte, enquanto manifestação comprometida com a realidade concreta, social e histórica, é uma produção humana que transforma a sociedade enquanto transforma o seu criador. A obra, enquanto ser objetivo, possui “vida própria”, dialoga com o criador e com o fruidor num processo de constante criação que proporciona ao indivíduo consciência e apreensão do mundo.

Para Peixoto, na relação com a obra, o leitor (sujeito receptivo) confronta sua totalidade com a totalidade da obra, pois “ele não se encontra na condição de *tabula rasa*: toda a experiência anterior, fruto de determinações históricas e sociais, está atuante no momento do prazer estético” (2003, p. 88). Assim, a efetivação da arte se dá na relação da obra com o público, visto que é nesta dinâmica que se estabelece a relação “fruitiva-ativa” entre obra e público.

A arte, como produto da criação do trabalho datado histórica e socialmente, porta características e possibilidades da vida humana em sociedade, porque, “no processo criativo-fruitivo constitui fonte de humanização e educação do homem”. Como uma das formas de expressão da realidade humana ao ser produzida, a arte “não apenas frutifica em objetos artísticos, mas dialeticamente produz seu criador, constituindo-o como ser humano que sente, percebe, conhece, reflete e toma posição ante o mundo” (idem, p. 94).

A arte é atividade de criação livre do pensamento à medida que, vista como trabalho, é um agir humano objetivo e intencional que transforma a natureza e nela inscreve significado, criando a realidade humano-social. É pelo agir humano objetivo, em processo, que é criado o real pressuposto da liberdade. Para Peixoto, ao crescerem e se enriquecerem como seres humanos, tanto o criador quanto o público fruidor desenvolvem e aprimoram sua humanidade. A expressão e a socialização de uma visão de mundo unificada, abrangendo a totalidade das determinações históricas, definem o ser humano simultaneamente como síntese determinada e determinante (idem, p. 94-95).

Na concepção de Peixoto, entretanto, a lógica excludente do sistema capitalista distancia a arte do grande público, que é a classe trabalhadora. Isto provoca

o enclausuramento da arte em espaços específicos, o desenvolvimento de códigos ritualísticos sofisticados, a formação de um quadro de *experts* – do produtor ao vendedor, passando pelos críticos e professores –, que alimenta a gama de inúmeras mediações para o acesso à produção e

ao consumo da arte [...] desconhecida da maioria e valiosa como mercadoria [...] (idem, p. 94, grifo do autor).

Ao conceber uma postura receptiva marcada pela sensibilidade, Ramos-de-Oliveira, em *Educação: pensamento e sensibilidade* (2001), comenta as condições para que possam ser atingidos o conhecimento e o prazer estéticos, traços distintivos do humano, e como isto é subvertido na sociedade atual. Isso leva à reflexão sobre os mecanismos de trabalho, a exclusão da possibilidade de conhecer, o embotamento e a segregação da percepção e sensibilidade humanas. Diante dessas condições contextuais, em que a indústria cultural e a semicultura estão relacionadas diretamente, observo que, “das obras bárbaras, formam-se e reformam-se os receptores bárbaros. Embrutecem os órgãos dos sentidos, tornam opaca e rude a sensibilidade ao artístico” (2001, 49). Para o autor, a indústria cultural, além de deformar a produção e a circulação de conhecimentos, invade a estética.

Nem mesmo se restringe aos perigos trazidos pela reprodutibilidade técnica, mas vulgariza e apequena bens artísticos contribuindo para inflacionar o mau gosto mascarado de Belo. Por vezes sob o disfarce do *Kitch*; por vezes, com pretensões e tinturas de alta cultura vão se acotovelando as marcas do antiestético (idem, p. 49, grifo do autor).

O contexto exposto, voltado à objetivação do sujeito e à dominação de sua sensibilidade, não permite que o indivíduo se aproprie da cultura. A arte fomentada e disseminada pela indústria cultural é pobre e impede a reflexão dialética sobre os conteúdos da cultura.

Duarte Jr. também aponta a indústria cultural como produtora e vendedora de “quinquilharias pretensamente estéticas”, acusando os próprios artistas de se deixarem iludir “pelas promessas da razão instrumental, e de sua filha direta, a tecnologia, destituindo a própria arte de seu aspecto sensível”. Isso fez, segundo o autor, com que a educação da sensibilidade humana passasse sistematicamente a perder espaço no cotidiano das pessoas (2001, p. 152).

A situação descrita pode ser compensada pela oferta de espaços para criação e possibilidades de recepção ativa diante da arte, visto que os sujeitos são tensionados pelas dimensões racional e emocional.

Ramos-de-Oliveira argumenta que o próprio pensamento é a matéria a ser trabalhada para que seja resistência e aproxime o momento estético da filosofia. Para o autor,

O rigor e o jogo são pólos da filosofia, o pensamento e a sensibilidade são os pólos da resistência. É esta tensão a única via para a possibilidade de uma ação transformadora, uma ação que não se perca como pseudo-ação porque emana de uma pseudo-realidade (2001, p. 59).

No sentido apontado, pensar o conhecimento por meio da arte é pensar um conhecimento que é individual, mas ao mesmo tempo social, pois o social está em cada indivíduo. A práxis é humana, coletiva e social. Com esse pressuposto, parto de uma concepção de educação como um processo permanente em que o saber se faz por meio de uma superação constante e que concebe tanto os professores quanto os estudantes como aprendizes contínuos, “sujeitos de sua própria educação” (FREIRE, 1981, p. 28-29).

Assim, não é possível pensar homem, história e contexto separadamente, pois na humanidade está refletida cada individualidade, e, nas comunidades, os conteúdos da essencialidade individual se legitimam e tornam-se os conteúdos objetivos da comunidade, como também os conteúdos axiológicos objetivos da comunidade se legitimam nos aspectos da individualidade humana.

Para Ramos-de-Oliveira, os educadores precisam encaminhar seus esforços para os espaços além das paredes das salas de aula, devendo ganhar as ruas e os meios de comunicação, estender-se “a todos aqueles que se comprometem com a resistência à barbárie e ao vaio, a todos que lutam pela emancipação da humanidade. Assim, estaremos trazendo o diálogo socrático e a fruição artística à realidade efetiva” (2001, p.59).

3.2 A RELAÇÃO COM O SABER E A ARTE

Para Charlot, que se denomina neomarxista (2005), o homem é sujeito histórico-social (CHARLOT, 2005). Para o autor, a história é o eixo de compreensão do sujeito e de suas ações, e a práxis é o sujeito em ação na relação com os outros sujeitos, com o mundo e consigo mesmo. Charlot incorpora do marxismo, em sua teoria e pensamentos, os conceitos de história, de práxis e de contradição.

Para Marx, o homem muda o mundo pelo seu trabalho e, ao mudar o mundo, muda a si mesmo e se forma e transforma à medida que age no contexto social. Este conceito de práxis está presente no trabalho de Charlot que, inspirado em Marx, deixa clara sua filiação, bem como lança outras considerações que ampliam o conceito que desenvolve de relação com o saber.

Relação com o saber não é um conceito novo, tendo em vista que, na filosofia clássica, já se buscava compreender ou se buscavam respostas para questões como a de Sócrates, no famoso aforismo *Conhece-te a ti mesmo*²⁵. A relação entre o saber e o saber científico também já é e foi trabalhada por Bachelard, em sua obra *Formação do Espírito Científico* (CHARLOT, 2005).

Segundo Charlot (2005), o termo “relação com o saber” também já foi discutido e utilizado por outros pesquisadores na psicanálise, na sociologia e na didática. Charlot, como sociólogo, e Beillerot, a partir dos conceitos da psicanálise, muito contribuíram com a noção de relação com o saber que tem procurado compreender o fracasso escolar. Para a compreensão, entretanto, devem ser analisados alguns conceitos que a fundamentam.

Charlot indica elementos teóricos vindos da psicanálise, como o conceito de mobilização que, para ele, é diferente de motivação. Sob o ponto de vista do autor, a motivação é fundamental para aprender e tem relação com algo externo ao indivíduo, enquanto a mobilização tem relação direta com o desejo. “O sujeito do desejo é um sujeito que interpreta o mundo” (CHARLOT, 2005, p. 20).

Para o autor, a problemática psicanalítica está no saber como objeto de desejo. Assim, a questão-chave é a do saber como objeto de desejo. Charlot busca base em Lacan e Beillerot para a compreensão de que o desejo é fundamental. “A questão é compreender, portanto, como se passa do desejo de saber (como busca do gozo) à vontade de saber, ao desejo de aprender, e, além disso, ao desejo de aprender e saber isso ou aquilo” (idem, p. 37).

Segundo Charlot, o sujeito possui uma história e vive em um mundo humano, tem acesso ao simbólico e à linguagem, constrói-se por processos de identificação

²⁵ Segundo Charlot, pode-se sustentar que a relação com o saber “atravessa a história da filosofia clássica, pelo menos até Hegel. Foi apresentada por Sócrates quando disse ‘Conhece-te a ti mesmo’; é a questão do debate entre Platão e os sofistas; está no âmago da ‘dúvida metódica’ de Descartes e do *cogito* que vem em seguida; está muito presente na *Fenomenologia do Espírito*, de Hegel, tanto no próprio movimento da obra (o do Espírito que toma formas objetivas e subjetivas no percurso da História) como em análises particulares (especialmente a da dialética do mestre e do escravo)” (CHARLOT, 2005, p. 35).

ou não com o outro, têm atividades no mundo e sobre o mundo, sendo que o desejo está articulado às relações que estabelece com o mundo. Assim,

o sujeito se constrói pela apropriação de um patrimônio humano, pela mediação do outro, e a história do sujeito é também uma das formas de atividade e de tipos de objetos suscetíveis de satisfazerem o desejo, de produzirem prazer, de fazerem sentido (idem, p. 38).

Ao argumentar que a compreensão do sujeito precisa partir da relação do sujeito com o social, Charlot adverte sobre a impossibilidade de deixar de lado os fenômenos psíquicos para não incorrer em explicações somente dos acontecimentos sociais²⁶.

Para Charlot, o sujeito não interioriza o mundo, mas apropria-se dele, em sua lógica de sujeito. Assim, o social não passa do exterior para o interior com seu princípio de inteligibilidade no exterior²⁷, mas é uma relação que estabelece com o psíquico, com a subjetividade, que tem leis próprias de organização e funcionamento. Neste sentido, o social não é visto como um determinante da condição em que o sujeito está, mas como contexto histórico no qual o sujeito age. Desta forma, o social não é somente a posição social que o sujeito ocupa no contexto, sendo preciso considerar a história desse sujeito, a de sua construção e a de suas transformações, as atividades que exerce no mundo e sobre o mundo, as suas ações.

Em se tratando da escola, esta não pode ser analisada como um sentido dado, mas sim como lugar em que os sentidos devem ser construídos pelos agentes, individuais ou coletivos²⁸. A unidade do indivíduo também deixa de ser

²⁶ Durkheim busca as explicações dos acontecimentos sociais nos fatos sociais. Para o autor, o fenômeno social precisa ser compreendido a partir dos fatos sociais, e não de fenômenos psíquicos. O social, neste sentido, deve ser analisado em referências externas ao sujeito. Para Charlot, este é o problema na concepção epistemológica e metodológica de Durkheim: “pensar um psiquismo sem sujeito; ou, mais exatamente, um psiquismo analisado em referência à sociedade e não ao sujeito” (2000, p.34).

²⁷ Charlot empreende um olhar sobre os estudos de Bourdieu e Passeron (em *A Reprodução*, 1970) para compreender os pontos dessa teoria no que se refere à relação do homem com a cultura e com a linguagem. Ao abordar o conceito de *habitus* de Bourdieu, Charlot aponta que este conceito acaba por contribuir para uma análise de um grupo social, e que, no entanto, não dá conta de pensar o sujeito, os aspectos da subjetividade de um ser humano. Pensar as relações de saber a partir do conceito de *habitus*, é pensá-las a partir de uma posição social, que não considera o psiquismo do sujeito, apenas o psiquismo da posição social (2000).

²⁸ Dos estudos de Dubet, Charlot busca observar com mais cuidado sua compreensão de subjetividade, que considera o objeto da sociologia da experiência social, a subjetividade dos atores. Para Charlot, Dubet “não consegue livrar-se totalmente dos limites que a sociologia clássica se impõe ao recusar-se a tomar em consideração a especificidade do sujeito” (2000, p. 38). Segundo Charlot, para Dubet, o indivíduo social é considerado um ator, e não mais um agente social. São os processos de subjetivação o foco de interesse de Dubet, o qual estuda esses estágios em escolas, colégios e liceus.

dada, pois é na articulação de lógicas de ações diferentes e na dinâmica gerada na atividade que a subjetividade e a reflexividade do agente se constituem.

A atividade de articulação entre as diversas lógicas da ação é que constitui a subjetividade do agente. Assim, na escola, as diversas experiências escolares geram formas diferentes de subjetividades. Para Charlot, a socialização tem relação direta com a subjetivação do sujeito, visto que suas explicações levam em consideração a ação do sujeito²⁹. Desse modo, a subjetivação do sujeito, para Charlot, tem relação direta com o contexto em que ele vive e com as condições que são as lógicas de ação desse sujeito neste contexto. Estas diversas lógicas constituem formas diversas de ação e, assim, diversas subjetividades. O sujeito é agente neste processo³⁰.

A teoria da relação com o saber também busca elementos na psicologia para a construção do conceito de sujeito. Alguns psicólogos, por meio de seus estudos, trouxeram contribuições e auxiliaram na compreensão da relação com o saber. Charlot situa alguns autores que, em seus estudos, dialogam com o princípio de que toda relação da pessoa consigo mesma passa pela sua relação com o outro (2000, p. 46).

Charlot situa a psicanálise em Freud, a partir dos conceitos de identificação, sublimação e superego, e em Lacan, com sua teoria segundo a qual o outro está no cerne do sujeito. Ainda se apóia em psicólogos, como Wallon, que defende que o indivíduo é social geneticamente e que o eu e o outro estão ligados para sempre, pois se constituem a partir de um estado inicial de indistinção e permanecem como parceiros dentro de si. Outro psicólogo citado por Charlot é Vygotsky, para quem o homem também é geneticamente social e a linguagem é uma forma de troca social, depois, um diálogo egocêntrico e, depois ainda, linguagem interna.

Ao abordar a contribuição da psicologia, Charlot tece uma crítica ao trabalho de Jacky Beillerot e de sua equipe de Paris X. Para o autor, a equipe regrida no

²⁹ Para Charlot, os estudos de Dubet apresentam problemas de coerência interna ao utilizar modelos binários e ternários para explicar a ação. O autor ainda indica que o modelo operatório implementado por Dubet e Martuccelli separa e opõe a socialização e a subjetivação. Uma terceira dificuldade, para Charlot, é que os enunciados construídos a partir dessa abordagem geram problemas, pois apontam elementos que se contradizem e negam ao ser humano a condição de sujeito.

³⁰ Charlot indica com isso que Dubet, em sua teoria da subjetivação, procura abrir mão do sujeito. Mesmo utilizando os termos sujeito e subjetividade, sua dificuldade está na própria definição de subjetivação, da subjetividade e do sujeito. Ainda aponta que, para Dubet, “o indivíduo encontra na sociedade ‘figuras sociais da subjetividade’ que lhe permitem distanciar-se dos Eus sociais constituídos por interiorização das normas e dos interesses. A subjetivação é pensada como distância entre os Eus sociais e a *imagem social de um sujeito*” (2000, p. 41- 43, grifos do autor).

sentido de uma interpretação biologizante do desejo ao indicar que o desejo é *uma aspiração primeira*. Charlot defende, a partir de seu arcabouço teórico, que o desejo só existe se há o objeto de desejo; assim, esse objeto, em última análise, é sempre o outro (2000, p. 47). O social não pode ser um segundo plano da compreensão da relação com o saber, pois o individual e o social são, na mesma proporção, os fundantes na compreensão de sujeito.

Para Charlot (2000, p. 48), esta questão pertence à antropologia:

É, indissociavelmente, ausência do sujeito em relação a si mesmo e presença dele no outro. Não há sentido senão para um sujeito em busca de si e aberto ao outro e ao mundo. Toda a relação consigo mesmo é relação com o outro. Toda a relação com o outro é relação consigo mesmo. Essa dupla relação – que é uma só – é relação entre eu e o outro em um mundo que partilhamos e que ultrapassa nossa relação.

Em seus estudos, Charlot³¹ também tenta compreender o fracasso escolar. Não o fracasso por ele mesmo, mas as diferentes relações que os sujeitos estabelecem com o saber que os fazem agir de maneiras diferentes diante do saber escolar. Seus estudos indicam que há diferenças na relação com o saber, na relação com o mundo, na relação com os outros, na relação com a linguagem e na avaliação de si mesmo dos sujeitos investigados (CHARLOT, 2005, p. 25).

Para Charlot, é importante considerar que a história escolar de um sujeito é, ao mesmo tempo, social e singular, visto que os sujeitos são 100% sociais e 100% singulares. “Eu sou 100% social, porque, se não fosse social, não seria um ser humano. Não posso ser humano sem ser social. Eu sou 100% singular porque no mundo inteiro não existe nenhum outro ser humano que seja igual a mim” (idem, p.27 e 57). Nesta relação entre o social e o individual, se estabelece, para o autor, a importância de a educação ser trabalhada a partir de um ponto de vista sociológico e psicológico.

Charlot concebe que o saber é o centro da experiência na escola. Assim, a escola é um lugar onde o professor tenta ensinar coisas e os estudantes tentam aprendê-las. Trazendo esta lógica para o ensino da arte, a escola é o lugar em que

³¹ Diante dos marcos teóricos que indicou, Charlot conclui que Durkheim se refere a fenômenos psíquicos sem se referir ao sujeito; Bourdieu, com o conceito de *habitus*, define um psiquismo de posição social; Dubet busca constituir a subjetividade enquanto categoria sociológica e, no entanto, não admite o sujeito enquanto objeto de análise; e a equipe de Beillerot, que sujeito e desejo somente são compreensíveis diante da condição humana.

se sistematiza o ensino acerca desta área e, nela, o professor tenta ensinar arte e o estudante tenta aprender arte.

Segundo Charlot, o sujeito “*não tem* uma relação com o saber”, pois “ele é relação com o saber”. Assim, “estudar a relação com o saber é estudar o próprio sujeito enquanto se constrói por apropriação do mundo – portanto também como sujeito aprendiz” (idem, p. 42, grifo do autor). De base marxista, a compreensão aponta que o sujeito se faz na relação dialética com o mundo. Sendo assim, é pelo trabalho que o sujeito se torna humano. É a ação do sujeito como foco de atenção. Assim, a ação ganha a centralidade na teoria de Charlot.

É importante, para compreender quais os suportes da teoria de Charlot, ter clara uma concepção de sujeito. Para Charlot, o sujeito é humano, social e singular. Nenhuma destas categorias, entretanto, ganha lugar privilegiado na teoria, visto que as três dialeticamente se relacionam na condição humana. Para Charlot, o sujeito

[...] está vinculado a uma história, na qual é, ao mesmo tempo, portador de desejo e confrontado com o “já aí” (patrimônio humano do qual deve apropriar-se de uma parte). O sujeito interpreta o mundo, dá sentido ao mundo, aos outros e a si mesmo (de modo que toda relação com o saber é também relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo). É o sujeito que aprende (ninguém pode fazê-lo em seu lugar), mas ele só pode aprender pela mediação do outro (frente a frente ou indiretamente) e participando de uma atividade. Essa atividade e o objeto sobre o qual ela diz respeito apresentam especificidades que devem ser levadas em conta para compreender as relações com os saberes (CHARLOT, 2005, p. 45).

Segundo Charlot, esse sujeito “age no mundo e sobre o mundo”. Esse sujeito “encontra a questão do saber como necessidade de aprender e como presença no mundo de objetos, de pessoas e de lugares portadores de saber” e ainda “se produz ele mesmo, e é produzido, através da educação” (2000, p.33). Assim, a “relação com o saber é relação de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros. É relação com o mundo como *conjunto de significados*, mas também, como *espaço de atividades*, e se inscreve no *tempo*” (CHARLOT, 2000, p. 78, grifos do autor).

É por meio da linguagem, dos sistemas simbólicos, que o sujeito percebe o mundo, se relaciona com os outros seres humanos e consigo mesmo. Ter acesso ao universo simbólico possibilita ao homem se relacionar de forma dinâmica com o mundo que já preexiste. O mundo tem uma materialidade, e o sujeito, por meio do simbólico na relação com os outros homens e com ele mesmo, busca apropriar-se desse mundo. Nesta dinâmica, o homem apodera-se da sua materialidade moldando

e transformando o mundo. Para que isto aconteça, exerce uma série de atividades, sendo que a relação com o saber implica uma atividade do sujeito.

Charlot ainda argumenta que a relação com o saber é relação com o tempo, pois a apropriação do mundo, a construção de si mesmo e a relação com os outros requerem tempo e este é o tempo de uma história: a da espécie humana (2000, p. 79).

Ao nascer, o sujeito é confrontado com a obrigação de aprender para ser. O homem é obrigado a aprender para se constituir em um triplo processo de hominização, isto é, de tornar-se ser humano; de singularização: tornar-se exemplar único de homem; de socialização: tornar-se membro de uma comunidade, partilhando símbolos, valores e ocupando um lugar. Desta maneira, a relação com o saber é a relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo. É uma relação simbólica, ativa e temporal.

Por meio de pesquisas, Charlot e sua equipe da ESCOL³² observaram que são diversas as formas pelas quais o aprender se apresenta para as crianças. O autor indica um inventário das chamadas figuras do aprender (2000, p. 66):

- objetos-saberes, aos quais um saber está incorporado, como, por exemplo, livros, monumentos, obras-de-arte, entre outros;
- objetos cujo uso deve ser aprendido, desde os mais familiares aos mais elaborados, como escovas de dentes, pentes e computadores;
- atividades a serem dominadas, de estatuto variado, como, por exemplo, nadar, ler, desmontar motor; e
- dispositivos relacionais, nos quais há que se entrar e apropriar-se das formas relacionais, tais como agradecer, iniciar relação amorosa, entre outras.

A apreensão de cada uma das formas referidas exige do sujeito relações diferentes, pois o aprendizado não passa pelos mesmos processos. Charlot não propõe um inventário fechado, pois, para ele, “aprender é exercer uma atividade *em situação*: em um local, em um momento da sua história e em condições de tempo diversas, com a ajuda de pessoas que ajudam a aprender”. No entanto, este empreendimento, que é a relação com o saber, é “relação com o mundo, em um sentido geral, mas é, também, relação com esses mundos particulares (meios, espaços...) nos quais a criança vive e aprende” (2000, p. 67, grifos do autor).

³² ESCOL – Educação, Socialização e Coletividades Locais, criada em 1987, atua junto ao Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Paris VIII – Saint – Denis.

Charlot (2000) aponta três dimensões nas quais se articulam as figuras do aprender e constituem a relação com o saber. São elas: a relação epistêmica com o saber, a relação de identidade com o saber e a relação social com o saber. A partir do estudo das figuras do aprender, Charlot indica três formas de relação epistêmica com o saber:

- apropriar-se de um objeto virtual, isto é, apropriar-se de um saber dos saberes-objetos, de conteúdos intelectuais. Esta apreensão se dá por meio da linguagem e esta relação se caracteriza pelo “passar da não-posse à posse, da identificação de um saber virtual à sua apropriação real”;
- dominar uma atividade ou, ainda, capacitar-se para o uso de um determinado objeto. Esta relação se caracteriza por passar do não-domínio ao domínio da atividade e este domínio “se inscreve no corpo”;
- dispositivo relacional, em que o sujeito se apropria, de uma forma intersubjetiva, do controle de seu desenvolvimento e da imagem de si mesmo. Assim é “a relação consigo próprio, a relação com os outros; a relação consigo próprio através da relação com os outros e reciprocamente”. O autor chama este processo de processo epistêmico *distanciação-regulação*, no qual o sujeito é sujeito afetivo e relacional. Caracteriza-se por passar a dominar uma relação (2000, p. 68-71).

A relação de identidade com o saber é uma dimensão que leva em consideração tanto o sujeito consigo mesmo e com o outro na construção de si mesmo, quanto o seu eco reflexivo, a imagem de si. Esta dimensão faz “sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção de vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e à que quer dar de si aos outros” (CHARLOT, 2000, p. 72).

A dimensão de identidade está presente em diversas figuras do aprender, pois aprender é sempre uma relação com o outro físico e também com o outro virtual que cada ser humano leva dentro de si. A dimensão relacional é parte integrante da dimensão identitária, e toda relação de saber comporta as duas.

Na dimensão social com o saber, Charlot considera que não há relação com o saber senão a de um sujeito e que este está em um mundo em relação com outros sujeitos. A relação com o saber é uma relação social, pois o mundo e o outro já estão presentes e preexistem. O sujeito com eles e neles age. Para Charlot, a dimensão social não se acrescenta às dimensões epistêmica e identitária, mas contribui para dar a elas uma forma particular. Os aspectos da identidade e do social

do sujeito são inseparáveis. Não é possível, então, compreender a relação com o saber por apenas um destes aspectos, pois ambos se relacionam na história do sujeito.

Uma análise da relação com o saber não deve ser feita a partir das dimensões isoladas, mas sim por meio delas. Segundo Charlot, deve ocupar-se “de histórias sociais e não apenas de posições ou trajetórias, entendidas como deslocamentos entre posições”. Para o autor, a questão central “é do aprender enquanto modo de apropriação do mundo e não apenas como modo de acesso a tal ou qual posição nesse mundo” (2000, p. 74).

Com base nos conceitos desenvolvidos por Charlot e aqui expostos, apresento alguns elementos pensando na relação com o saber em arte.

A partir do arcabouço teórico apresentado, tanto no materialismo-histórico quanto no conceito da relação com o saber, é importante a compreensão de que o sujeito se constitui humano no processo de hominização que, na relação com o outro, consigo e com o contexto é que o homem se constitui humano. Essa relação se dá por meio de uma atividade que o homem empreende no mundo e é nessa relação que o ser humano produz a arte. A relação com o saber em arte busca, aqui, articular este princípio à idéia de ação, pois o artista não produz no vazio, bem como não cria sem estar articulado ao contexto em que vive, numa relação com outros homens e consigo mesmo.

São várias figuras de aprender que se articulam nas dimensões epistêmica, identitária e relacional, quando é abordado o saber em arte. Como qualquer outro saber, a arte se constitui como um produto humano, histórico, cultural e social.

O saber em arte, construído historicamente e socializado entre os homens, pode ser apreendido em objetos de saber, pois a história da arte, a sociologia, a filosofia e a psicologia da arte constituem um conjunto de saberes que o ser humano construiu historicamente na relação que estabeleceu com os outros homens, consigo mesmo e com o contexto social.

As atividades referentes ao fazer arte constituem um conjunto de saberes que exigem do sujeito dominar uma série de instrumentos e atividades, sem as quais o objeto de arte não pode ser constituído. Assim, o domínio de um lápis ou de um carvão para o desenho, o domínio do pincel e de um programa virtual, o uso de uma máquina fotográfica e de um instrumento musical exigem do sujeito a apreensão desse saber para passar ao domínio desse objeto e dele poder retirar o efeito

estético desejado. Saber cores, saber solfejar, aplicar conhecimentos de luz, entre outros, são atividades que precisam ser dominadas pelo sujeito.

A obra-de-arte não se dá no vazio: é na relação com o outro e com o contexto que o artista busca suporte para sua produção. A própria obra-de-arte precisa do outro, do espectador, para se fazer arte e se constituir como um objeto saber. Neste processo, o artista empreende uma série de saberes que são necessários para fazer arte, que passam pela maneira por meio da qual o artista se relaciona com o contexto.

Se a arte é resultado da relação do homem com os outros homens e consigo mesmo, é por meio deste processo que o ser humano se constitui, numa dinâmica que é dialética.

São diversas as formas pelas quais um sujeito pode se relacionar com a arte. No que se refere à relação que o sujeito estabelece com a arte no ambiente escolar, Charlot indica e sistematiza elementos a partir de estudos que desenvolve da relação com o saber escolar. Interessa compreender quais relações os professores de arte estabelecem com a arte por meio do livro de arte para crianças. Assim, a aproximação com a relação com o saber ocorrerá na compreensão dessas relações que busquei identificar nas falas das professoras e professores participantes desta pesquisa. No entanto, é importante perceber que as aproximações com a arte que o artista estabelece em sua relação com este saber específico, são diferentes das relações que os estudantes e professoras e professores de arte estabelecem com esta área de conhecimento na escola.

O saber é didatizado ao ser ensinado na escola. A relação que se estabelece com esse conhecimento na escola de Educação Fundamental é diferente da relação com o saber em arte que se dá numa escola de samba, no ensinamento e na aprendizagem de um grafiteiro na rua e, mesmo, em uma escola de arte que sistematiza o ensino desses saberes de outras maneiras. Nesta pesquisa, tratei do saber em arte que é veiculado nos espaços de ensino da Educação Fundamental. Assim, busquei compreender como se dá esta relação com o livro de arte produzido para crianças o qual chega nesse espaço com o intuito de ensinar arte para as crianças e é utilizado pelas professoras e professores com um propósito didático.

Sobre o ensino de artes...

“Nós tivemos um semestre em que trabalhamos em cima da produção da imagem, que é o que nós trabalhamos – as releituras em dinâmicas com o corpo mesmo. Nós criamos as releituras e depois tivemos esse contato de escolher o artista, escolher a imagem que nós pudéssemos trabalhar pra montar ou um quebra-cabeça ou jogo da memória. Daí ficou a critério de cada um criar um jogo com o trabalho do artista [...]”³³.

“[...] Então, partindo disso, eu vou trabalhar de repente com alguns artistas que têm uma vida, não vou dizer semelhante, mas que tenha alguma coisa a ver, para que busque esse interesse neles, que desperte isso nele [...]”³⁴.

³³ Fragmento da entrevista de Penélope.

³⁴ Fragmento da entrevista de Carmelita.

4 O ENSINO DE ARTE: PROPOSTAS METODOLÓGICAS E O USO DO LIVRO DE ARTE

Parti para este capítulo com as seguintes perguntas: Por que pensar o ensino da arte? Como e por que o livro de arte para crianças chega à escola? Quais aspectos relacionados a esta área, enquanto disciplina escolar, fomentam o uso do livro?

Para pensar sobre o ensino da arte na atualidade, é importante tomar como ponto de partida uma breve retrospectiva histórica desta área no contexto escolar, sem uma reflexão aprofundada, mas com a intenção de apontar aspectos que foram relevantes na construção deste processo. Não se trata de uma reflexão original, tampouco sistematizada com este intento, uma vez que já muito foi escrito sobre ela e os autores aqui apresentados são os que foram utilizados nesse processo.

4.1 ELEMENTOS HISTÓRICOS DO ENSINO DA ARTE NO BRASIL

Ao retomar a história do ensino da arte no Brasil, percebo os primeiros registros dessa trajetória no momento em que dela se serviram os jesuítas para catequizar os índios. De lá para cá, este ensino vem se transformando historicamente e assumindo diversas funções, como ornamentar, assegurar diferenças de classe, auxiliar a indústria, entre outros (CARVALHO, 2003).

A nova cultura que chegou ao Brasil com os portugueses trouxe, em seu bojo, a influência européia. Essa influência se efetivou no país com a vinda das ordens religiosas jesuíticas (1584), beneditinas (1581) e franciscanas (1584) (FUSARI; FERRAZ, 1993). Segundo Zotti (2001, p. 19), “além de colonizar a terra, era necessário ‘colonizar’ as consciências”. A preocupação, aqui, envolvia a transmissão do idioma e dos costumes portugueses para que os índios fossem inseridos na escola, quando também eram ensinados o canto orfeônico e a música instrumental que auxiliavam no processo de doutrina cristã (PILETTI; PILETI, 1999; CHAGAS, 1980). Diante disso, compreendo que as ações de arte implementadas nesse período cumpriam seu papel.

Com a morte de Padre Manuel da Nóbrega, que comandou os primeiros 21 anos da educação jesuítica no país, uma segunda fase dessa educação destacou o desinteresse em formar o índio e passou a investir na formação do clero e da classe

dominante. Para Chagas (1980), esse momento priorizou o trabalho intelectual, já que o trabalho manual aproximava-se do trabalho escravo. Segundo Zotti (2001), essa nova proposta tinha como objetivo a formação das elites burguesas e a manutenção da hegemonia cultural e política, em defesa dos interesses de Portugal.

Nesse período Barroco, as atividades manuais e seu ensino aproximaram-se do povo e sofreram forte influência africana, distanciando-se, assim, dos modelos europeus. De acordo com Barbosa (1999), essas atividades eram rejeitadas nas escolas de homens livres, onde o foco do ensino estava na gramática, na retórica e na dialética, constituindo o *Trivium*, currículo das Artes Literárias ou Paidéia. Com esse modelo de ensino, os jesuítas foram responsáveis pela educação no Brasil até 1759, ano em que foram expulsos, como consequência da reforma pombalina.

Segundo Barbosa (1999), em 1771 e 1799, foram criadas aulas públicas de Geometria em São Paulo e em Pernambuco, respectivamente. Mais tarde, em 1817, foram criados cursos de Desenho Técnico, em Vila Rica, Bahia, e, em 1818, no Rio de Janeiro. Essas propostas coadunavam com as idéias iluministas da época. Esse período, no que se refere ao ensino das artes no país, caracterizou-se pela expressiva influência francesa. Diante da vinda da corte portuguesa para o Brasil e das necessidades da máquina do Estado, ficou presente que “o discurso da época apontava para a necessidade de se construir um projeto sólido de instrução para garantir a grandeza da nação” (ZOTTI, 2002, p. 38).

Com a vinda de D. João VI, a arte passou a ter um caráter de refinamento e de diferenciação. O pintor francês Pallière foi contratado como professor da Princesa e do Príncipe de Beira. Segundo Barbosa (1999), desta forma, a Pintura e o Desenho foram incluídos no currículo do Colégio Padre Felisberto Antonio Figueiredo de Moura, do Rio de Janeiro.

Em 1816, a Missão Artística Francesa veio ao Brasil a convite de D. João VI, liderada por Lebreton³⁵, artista francês encarregado de organizar a Academia de Belas Artes no país. Com a Escola Francesa, instalou-se o que pode ser chamado de arte para e da elite, afirmando-se a arte com referenciais neoclássicos. Para Barbosa, no que se refere à arte no Brasil, esse foi um período em que muitos

³⁵ “Além de Joachim Lebreton, vieram ao Brasil Jean-Baptiste Debret, Nicolas Antoine Taunay, Grandjean de Montigny, Auguste Marie Taunay, Charles Pradier, François Ovide, Sigismund Neukomm, Charles L. Levasseur, Louis S. Meunié, François Bonrepos, Jean Baptiste Level, Pélite, Fabre, Nicolas M. Enout, Loris J. Roy e seu filho Hippolyte e Pierre Dillon para fundar a Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios.” (BARBOSA, 1999, p. 16-17)

preconceitos se instalaram, pois os ideais de arte partiram dos elementos que faziam parte da cultura européia, deixando de lado a arte barroca. As artes manuais foram relegadas aos negros, e não mais aos brancos, discriminação racial bem ilustrada no pequeno texto *Belas Artes: estudos e apreciações*, de Felix Ferreira, escrito em 1876, no Rio de Janeiro, Imprensa Industrial (*apud* HAIDAR, 1972, p.155):

Duas têm sido as principais causas que muito têm concorrido para o vergonhoso atraso em que se acham entre nós as artes industriais: a primeira provém da falta de vulgarização do desenho, a segunda, desse cancro social que se chama escravidão.

O emprego do braço escravo na indústria avilta-a, a ignorância do desenho entorpece-a.

O homem livre, ignorante da matéria de arte, vendo-a exercida pelo escravo não a professa, porque teme nivelar-se com ele; e o escravo, mais ignorante ainda, tendo à arte o mesmo horror que vota a todo trabalho de que tira proveito para alheio usufruto, não procura engrandecer-se aperfeiçoando-a.

A Academia de Belas Artes servia aos interesses da corte e, com isso, formava uma elite que assumiu o referencial neoclássico como o mais moderno, elevado a categoria de luxo (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 1998).

O desenho, noções de música e exercícios de canto apareceram em algumas leis que regiam o ensino no Brasil. Em 1838, o Desenho e a Música foram incluídos entre as disciplinas do Colégio D. Pedro II, por meio do Regulamento nº 8, de 1838, Cap. XIX, art. 117 (HAIDAR, 1972). Apesar de presentes, essas disciplinas tinham um número de aulas inferior ao das disciplinas que envolviam estudos literários, biologia, filosofia e conhecimentos matemáticos.

Em 1879, Carlos Leôncio Carvalho, ministro do Império, estabeleceu “a obrigatoriedade do ensino da arte para todas as crianças, de ambos os sexos, dos sete aos quatorze anos” e eliminou “a proibição de freqüência dos escravos” (ZOTTI, 2001, p. 43). Observo, na literatura, que a arte foi ensinada de duas maneiras distintas nesse período: “para a elite, como forma de afirmação de poder e distinção de classe; para o povo, com função profissional” (CARVALHO, 2003, p. 19).

No Período Republicano, consolidou-se a responsabilidade da União de legislar sobre o Ensino Superior e, dos Estados, sobre o Ensino Primário e Profissional. Os ideais liberais passaram a influenciar a concepção de ensino no país, e Rui Barbosa defendeu o ensino do Desenho, para ele primordial para o “desenvolvimento industrial, a educação técnica e artesanal do povo” (BARBOSA,

1999, p. 44). Inspirado em Walter Smith e baseado nos moldes norte-americanos, o Desenho ganhou força, e as proposições de disciplina, precisão, ordem e limpeza foram acentuadas. O foco passou a ser o aprimoramento da habilidade que deveria ser aplicada profissionalmente com o intuito de enriquecimento econômico do país.

Com a reforma realizada por Benjamim Constant, entre as disciplinas com um modelo positivista, foi privilegiado o ensino de Desenho e Música no Ensino Secundário, objetivando-se com isso a modernização na formação da elite e afirmação do caráter erudito do ensino que, junto à Ginástica, “dirigiam-se mais ao desenvolvimento da inteligência e do corpo do aluno do que ao propósito de ensinar-lhe algum conteúdo” (BARBOSA, 1999, p. 71). O ensino de Desenho Geométrico estava nos conteúdos de Geometria que tinham tempos de estudos mais extensos e aprofundamento extensivo em Geometria Descritiva e Geometria Geral (BARBOSA, 1999).

No início dos anos de 1930, a escola se fez necessária a um número maior de pessoas devido às necessidades do modelo econômico–urbano-industrial (ROMANELLI, 2001, p. 59). O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, atribuiu ao Estado o controle da educação, que deveria ser gratuita e obrigatória. Esse manifesto influenciou as Constituições de 1934 e 1937. A escola passou a ser dividida em dois ciclos: o Fundamental, com cinco anos, que preparava o estudante para a vida, e o Complementar, de dois anos, para os candidatos ao Ensino Superior. O Desenho e o Canto Orfeônico foram incluídos nos programas das escolas no Ciclo Fundamental. No Ciclo Complementar, somente no segundo ano, eram ministradas aulas de Desenho para os estudantes que pretendiam estudar Engenharia e Arquitetura. É perceptível, aqui, o foco do Desenho no aspecto profissional.

O ensino da arte, além de ter sofrido influência da metodologia da Escola de Belas Artes, foi influenciado pelos processos resultantes da industrialização e do cientificismo. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), com isso, a educação focou o ensino técnico, de modo especial Desenho do Natural, Desenho Geométrico e Desenho Pedagógico (BRASIL, 1997).

O projeto de Canto Orfeônico desenvolvido pelo compositor Heitor Villa-Lobos focou suas atividades na proposta de civilidade coletiva. Trinta anos depois, em 1961, essas aulas foram substituídas por aulas de Educação Musical (BRASIL, 1997).

Na década de 1920, o Movimento Modernista muito influenciou o ensino da arte. Mário de Andrade e Anita Malfatti, influenciados pelo Expressionismo, Futurismo e Dadaísmo, passaram a valorizar o desenho infantil, o que estimulou o início de um período em que o ensino da arte foi “baseado no deixar fazer que explorava e valorizava o expressionismo e espontaneísmo da criança” (BARBOSA, 1999, p. 112). Esses estudos centravam-se na criança e em seu desenvolvimento. Inspirados em Franz Cizek, esses artistas passaram a desenvolver, em oficinas livres, um ensino baseado na livre expressão.

O Movimento Escola Nova, presente nos Estados Unidos e na Europa, influenciou sobremaneira o Movimento da Arte Moderna de 1922 e, indiretamente, uma pedagogia centrada no estudante, sendo que as aulas de arte passaram a valorizar o processo de trabalho e a livre expressão (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 1998). Os estudos de John Dewey contribuíram com esse movimento e o fundamentaram. Um entusiasta do pensamento de Dewey foi Anísio Teixeira que influenciou diversos educadores brasileiros. Segundo Rosa, “suas idéias eram baseadas nos pressupostos da democracia e da ciência” (2005, p. 29). Sobre o ensino da arte, as concepções deste pensador chegaram ao Brasil por Nereu Sampaio, que defendeu a expressividade da criança nas atividades artísticas, propiciando espaço e condições necessárias para se expressar no mundo (BARBOSA, 2001).

Em 1948, quando Augusto Rodrigues fundou a Escolinha de Artes do Brasil, no Rio de Janeiro, previu, como objetivo desse espaço de ensino de arte, privilegiar a capacidade criadora dos estudantes. Viktor Lowenfeld e Herbert Read influenciaram esse novo momento do ensino da arte. O primeiro focou seus estudos na compreensão do desenvolvimento infantil em suas diferentes fases para o desenvolvimento da consciência estética criadora, enquanto Read desenvolveu seus estudos priorizando os aspectos ligados à liberdade individual e à integração do sujeito em seu contexto social (BIASOLI, 1999).

Segundo Rosa, foi nos espaços alternativos de ensino de arte que houve a preocupação de preparar o professor para trabalhar com a livre expressão. “Com certeza este trabalho de preparação do professor nas escolinhas é que disseminou uma prática pedagógica que ainda é possível ver presente nas escolas” (2005, p. 33). Várias escolinhas de arte foram abertas no país e, dessa forma, os educadores

formados pela Escolinha de Artes do Brasil disseminaram e multiplicaram a livre expressão.

Apesar desse forte movimento na Escolinha de Artes, o ensino nas escolas continuava acontecendo nas disciplinas intituladas Desenho e Canto Orfeônico, salvo alguns trabalhos realizados em alguns poucos colégios no Rio de Janeiro, Salvador, Brasília, Pernambuco, Paraná, São Paulo e Recife que utilizaram a flexibilidade da lei vigente para desenvolver atividades diferenciadas (BARBOSA, 2001).

Muitos professores que atuavam no ensino das artes não possuíam graduação e, em 1971, com a Lei nº 5.692, isto passou a ser um problema. Com a lei, a disciplina passou a ser denominada de Educação Artística e considerada um componente curricular e atividade educativa ligada à área de Comunicação e Expressão.

Segundo o Parecer nº 540/77 (BRASIL, 1981, p. 11),

A educação artística não se dirigirá, pois, a um determinado terreno estético. Ela se deterá, antes de tudo, na expressão e na comunicação, no aguçamento da sensibilidade que instrumentaliza para a apreciação, no desenvolvimento da imaginação, em ensinar a sentir, em ensinar a ver como se ensina a ler, na formação menos de artistas do que de apreciadores de arte, o que tem a ver diretamente com o lazer – preocupação colocada na ordem do dia por sociólogos de todo o mundo, e com a qualidade de vida.

Em 1973, após a promulgação da Lei nº 5.692, foi criado o curso de Licenciatura em Educação Artística, compreendendo um currículo básico e polivalente a ser ensinado em todo o país. Os cursos eram de licenciatura curta e com disciplinas que envolviam a música, o teatro, o desenho, o desenho geométrico, as artes visuais e a dança. Nessas licenciaturas, a ênfase na preparação do professor teve como herança a Escola Nova e, dela, o principal objetivo, que era desenvolver a criatividade. Igualmente o estímulo ao fazer espontâneo era o eixo para o desenvolvimento da criatividade. Vários professores que atuaram nos cursos de licenciatura pelo país foram formados pela Escolinha de Artes do Brasil.

Segundo Barbosa (1996, p. 09), a arte é matéria obrigatória desde 1971, “não como conquista de arte-educadores brasileiros, mas como uma criação ideológica de educadores norte-americanos que, sob um acordo oficial (Acordo MEC-USAID), reformulou a educação brasileira [...]”. Esta reforma, objetivando uma educação mais

tecnológica, procurou profissionalizar a criança a partir da sétima série. O foco da arte recaiu sobre a criatividade, que passou a ser, então, o enfoque dos documentos oficiais.

A tendência tecnicista que se fortaleceu no Brasil, a partir dos anos de 1960, passou a dividir espaço com a livre expressão. O tecnicismo começou a questionar o espontaneísmo, pois firmou a instrumentalização do ensino nas técnicas e nos meios de ensino.

Para Rosa (2005), os livros didáticos para o ensino de arte passaram a aparecer de forma mais intensa nas escolas. Os professores o utilizavam como forma de planejar as aulas aplicando técnicas e exercícios neles propostos:

Os livros didáticos surgem então como a grande solução para os problemas criados pela livre expressão, na concepção da pedagogia tecnicista, pois, além de definirem os conteúdos de arte, organizam as atividades e os demais momentos necessários na sala de aula (ROSA, 2005, p. 38).

É possível observar que as práticas existentes hoje nas escolas partem da história e se constituem num cenário que é múltiplo de influências. O ensino, na atualidade, parte, portanto, desse processo e se constitui à medida que outros estudos se desenvolvem.

4.2 O ENSINO ATUAL DA ARTE

Segundo Sant'Anna, foi o conjunto das mudanças ocorridas no ensino da arte no Brasil a partir de 1987 que

despertou em nosso sistema educacional a preocupação em expor às crianças as obras de arte, ocasionando a corrida das escolas aos museus e, em consequência, a procura por livros sobre artistas nacionais e estrangeiros publicados para crianças (2000, p. 38).

A partir de 1987, no Brasil, foi sistematizada e divulgada pela professora Ana Mae Barbosa, a Metodologia Triangular, hoje conhecida como Proposta Triangular. Essa proposta leva em consideração três eixos para o ensino da Arte: a *leitura da obra de arte*, a *contextualização histórica* e o *fazer artístico* (BARBOSA, 1996).

A proposta estruturada por Barbosa tem seus fundamentos em movimentos ocorridos em outros países, como a Inglaterra, o México e os Estados Unidos. Esses

movimentos consideram o ensino da arte voltado a quatro âmbitos: estética, história da arte, crítica e produção artística.

Tais pesquisas foram gestadas no ano de 1950, pelo Basic Design Movement, na Inglaterra, que, em relação ao ensino da arte, “considera as disciplinas autônomas com uma integridade intelectual a ser preservada” (BARBOSA, 1996, p. 35). As Escuelas al Aire Libre, no México, também constituíram, pós-revolução de 1910, uma forma de pensar e entender o ensino da arte, que pretendia, “com o desenvolvimento do fazer artístico, a leitura das artes nacional e sua história, a solidificação da consciência da cidadania do povo” (BARBOSA, 1996, p.36).

As idéias apontadas chegaram ao Brasil a partir das pesquisas da professora Ana Mae Barbosa, no final dos anos de 1980, quando foi eleita presidente da Associação Internacional de Educação através da Arte (INSEA). A partir de contatos com o Getty Center of Education in the Arts, que desenvolveu o Disciplined-Based Art Education (DBEA), nos Estados Unidos, Ana Mae Barbosa traduziu e estruturou a Proposta Triangular para o Brasil. O DBAE apresenta quatro propósitos básicos para o ensino da Arte: criar, produzir a arte, perceber suas qualidades estéticas, compreender seu lugar na história e na cultura e fazer julgamentos ponderados sobre a arte. Para alcançar esses propósitos, o DBAE propôs quatro disciplinas: a produção artística, a crítica de arte, a história da arte e a estética (MAGALHÃES, 2002).

Para Barbosa,

Os anos oitenta têm sido a década crítica da educação que fora imposta pela ditadura militar e da pesquisa por solução, mas estas não têm sido ainda implementadas no país porque a primeira preocupação depois da restauração da democracia em 1983 foi a campanha por uma nova Constituição que libertaria o país do regime autoritário (1996, p. 13).

Nos anos de 1980, surgiu o movimento denominado de Arte-Educação, que buscou a valorização e a qualificação dos professores que atuavam até então com uma formação polivalente, nas diversas áreas da arte: artes plásticas, música, teatro e folclore. Alguns cursos incluíram a dança em seus currículos. Os professores, tendo clareza da fragilidade de sua formação, ao mesmo tempo em que fortalecidos pelo momento político vivido no país, iniciaram um movimento de avanços e conquistas no campo educacional. Foram criadas, no Brasil, diversas associações

de arte-educadores em diferentes estados e regiões (SCHRAMM; CABRAL; BRANT, 2005, p. 47).

Diversos foram os encontros que começaram a ser organizados pelos professores. O primeiro aconteceu em setembro de 1980, na Universidade de São Paulo, que promoveu a Semana de Arte e Ensino, e reuniu 2.700 arte-educadores do Brasil. O foco do encontro foram os aspectos políticos para discutir os problemas e especificidades políticas e educacionais da arte- educação (BARBOSA, 1996, p. 13).

Nesse período, foram organizadas diversas associações: a Sociedade Brasileira da Educação através da Arte (SOBREARTE), associação de arte-educação de âmbito nacional; a Associação de Arte-Educadores de São Paulo (AESP); a Associação de Arte-Educadores do Nordeste (ANARTE); a Associação Gaúcha de Arte-Educadores (AGA); a Associação dos Profissionais em Arte-Educação no Paraná (APAEP), entre diversas outras que tinham como objetivo a politização dos arte-educadores para que, segundo Barbosa, lutassem por seus direitos e repelisses a manipulação governamental (BARBOSA, 1996, p. 14).

Apareceu, então, na literatura, o termo arte-educador e arte-educação que foram ligados, no final dos anos de 1980, pela professora Ana Mae Barbosa, ao movimento organizado pelos professores de esquerda que não concordavam com a polivalência no Ensino da Arte, denominada, até aquele momento, de Educação Artística. Para Frange (2000), alguns professores não concordam com esta nomenclatura e acabam por usar arte e seu ensino.

Para Schramm, Cabral e Brandt, foram significativos, nos anos de 1980, alguns fatos que se relacionam diretamente com o ensino da arte:

a reestruturação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB -, que ameaçava a eliminação da Arte do currículo escolar, e a preocupação com os conteúdos e metodologias para o ensino e a aprendizagem da Arte nas escolas de educação básica (2005, p. 47).

Em 1987, foi lançado o projeto original da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em um artigo publicado na 13ª Revista da Associação Nacional de Educação, no qual foi explicado o termo *diretrizes e bases* e dado destaque à sua importância histórica na educação brasileira (SAVIANI, 1997).

Foi em 1988, com a promulgação da Constituição, que se iniciaram as discussões entre os professores sobre a nova LDB e sobre uma de suas versões que tentava extinguir a obrigatoriedade do ensino da arte. Esse foi um movimento longo, pois circularam pelo país diversos manifestos, e muitos documentos e abaixo-assinados foram encaminhados com o objetivo de esclarecer a importância do ensino da arte na escola. Pela Lei nº 9.394/96, a arte passou a ser considerada obrigatória na Educação Básica: “O Ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (art. 26, parágrafo 2º). Foi a partir deste documento que a disciplina, antes denominada de Educação Artística, passou a se identificar por arte, sendo incluída na estrutura curricular como área e não apenas como atividade, então abrangendo conteúdos ligados à cultura artística (BRASIL, 1996, p. 30).

A partir da Lei nº 9.394/96, a arte ganhou um estímulo. Por sua vez, os Parâmetros Curriculares Nacionais se apóiam nas pesquisas realizadas pelos professores que participaram também desse movimento. O documento aborda a arte como área de conhecimento com quatro especificidades: artes visuais, música, dança e teatro. Trabalhando com estas diversas linguagens, o texto aponta três blocos de conteúdos a serem sistematizados no trabalho pedagógico: a expressão e a comunicação; a apreciação significativa; e a arte como produto cultural e histórico. Assim, as indicações são para que o professor estruture seu trabalho a partir desses três eixos (blocos de conteúdos), nas quatro linguagens (artes visuais, teatro, música e dança) abordadas pelo documento (BRASIL, 1997). Posso observar, nos PCNs de Arte, uma relação bastante significativa com a proposta estruturada por Barbosa. Este documento oficial legitima uma política pública curricular nacional sistematizando suas bases epistemológicas e metodológicas a partir da Proposta Triangular.

A Lei nº 9.394/96 propiciou que as mais diversas redes de ensino organizassem seus currículos de formas diferenciadas. No caso de Santa Catarina, por exemplo, essas organizações são as mais diversas.

Nas escolas particulares de Santa Catarina, as dinâmicas são diversificadas, pois, em algumas delas, há oficinas com professores específicos para cada linguagem da arte; em outras, o professor ministra aulas mesclando as diversas linguagens. Há, ainda, aquelas em que são ministradas apenas a história da arte e

oficinas específicas de teatro, música ou uma linguagem das artes visuais. Enfim, algumas escolas contam com professores específicos em todos os anos do Ensino Fundamental e Ensino Médio e outras, ainda, apenas em alguns anos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (CARVALHO, 2003).

Na Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina, foram inseridas aulas específicas desde a primeira série do Ensino Fundamental. Nessa rede, existem escolas com duas ou três aulas de arte no Ensino Fundamental e uma aula semanal no Ensino Médio. No projeto Escolas em Tempo Integral, implantado pelo Governo Estadual desde o ano de 2003, as aulas são organizadas com atividades nos dois períodos com aulas regulares de diversas disciplinas ampliando o currículo escolar. O projeto Escolas em Tempo Integral está sendo implantado em algumas escolas, em sua maioria localizadas em região de baixo índice de desenvolvimento social. Nessas escolas, oito no município de Blumenau, os programas envolvem atividades em diversas áreas: ética e cidadania, expressão corporal, artesanato, esporte escolar, dança e aprendizagem rítmica, inglês e atendimento alternativo (FERREIRA; CARVALHO, 2006).

A Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina desenvolveu uma proposta curricular específica, da qual constam os pressupostos para o ensino da arte, bem como indicadores de conteúdos para o ensino desta área. Em seu encaminhamento metodológico, a proposta “compreende o objeto artístico a partir de três áreas do conhecimento: a **produção**, a **fruição** e a **contextualização** (das linguagens visual, musical, e cênica)” (SANTA CATARINA, 1998, p. 194, grifos do autor).

Quanto à Rede Municipal de Ensino de Blumenau, em suas escolas, atualmente organizadas numa estrutura seriada³⁶, existem professores que atuam com o ensino de arte desde a primeira série do Ensino Fundamental. No ano de 2004, com uma reestruturação na organização do currículo nas escolas, havia apenas professores de arte para atuar com os estudantes de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental. No ano de 2006, foram contratados professores para atuar com estudantes de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental. Desse modo, a Rede Municipal, nos dias atuais, oferece duas aulas de arte semanais em todas as séries do Ensino Fundamental.

³⁶ A Rede Municipal de Ensino de Blumenau passou por uma mudança de governo no ano de 2004 que extinguiu o Projeto Escola sem Fronteira, no qual as escolas eram organizadas por Ciclos de Formação Humana.

A Rede Municipal de Ensino de Blumenau, como já mencionado na seção 2.2, possui um caderno intitulado “Conteúdos Programáticos” que foi organizado pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) com o objetivo de nortear a escolha de conteúdos para as aulas de arte. Esse documento, publicado internamente em 2006, contempla conteúdos das diversas áreas das artes, bem como está dividido por séries. Não indica os pressupostos metodológicos, mas apresenta sugestões e encaminhamentos didáticos aos professores. Este documento aponta como objetivos gerais para o ensino da arte nos anos iniciais do Ensino Fundamental:

Proporcionar experiências que contribuam para o crescimento do educando sobre vários aspectos;
Permitir aos alunos criar produtos artísticos apreciá-los, examiná-los, avaliando e entendendo a produção artística como importante meio de expressão do ser humano;
Levar o aluno a observar a arte como importante no registro de um fato histórico e de outras expressões artísticas (BLUMEANAU, 2007, p. 2).

No ano de 2007, a Rede Municipal publicou o documento: “Proposta Pedagógica: pré-escola e 1º e 2º ano do Ensino Fundamental” e, nesse ano de 2008, o documento “Proposta Pedagógica: 3º e 4º ano do Ensino Fundamental”. Estes documentos começam a circular pelas escolas e passam a ser o novo documento norteador do currículo nessa Rede. Dos dois documentos constam uma parte específica para a arte, na qual são indicados os objetivos, as sugestões de conteúdos, bem como algumas sugestões de como trabalhar esses conteúdos.

No documento da pré-escola, 1º e 2º ano, encontra-se:

A educação pela e para a arte deve proporcionar ao estudante o desenvolvimento do pensamento artístico, através da experimentação, trocas e conhecimentos de toda produção cultural produzida pela humanidade ao longo dos tempos (2007, p. 51).

O documento referente ao 3º e 4º anos aponta como objetivo “Proporcionar aos alunos a vivência de todas as formas de manifestações da arte produzida através dos tempos pela humanidade, por meio da exploração, construção e descoberta de criação pela da arte” (2008, p. 62). Em ambos os documentos é indicada a relação com a arte por meio do contato com o que é produzido culturalmente pelos seres humanos, bem como por meio da relação com a materialidade da arte.

Com esse movimento de ampliação da carga horária para as aulas de arte e da sistematização desta área nas escolas, que ocorreu não só em Blumenau, mas no país, foi vislumbrado um espaço bastante significativo para o campo de produção de materiais para a área. Assim, a partir da década de 1980, mais especialmente, observei uma quantidade significativa de profissionais interessados em estudar e organizar materiais que auxiliassem na sistematização dos conteúdos para as aulas de arte.

O investimento no uso de imagens para o ensino das artes visuais abriu e intensificou este campo de estudo no Brasil. O livro *A imagem no ensino da arte* (1991), de Ana Mae Barbosa, foi um documento importante, pois a autora organizou encaminhamentos metodológicos para o uso da imagem na sala de aula, como forma de os estudantes terem contato com a produção artística da humanidade. Foi nesse livro que a autora chamou de Metodologia Triangular a proposta que, mais tarde, denominou de Proposta Triangular³⁷, já mencionada nesta seção. Nessa proposta, a autora indica os três eixos que defende para a sistematização do ensino da arte: história da arte, leitura da obra-de-arte e fazer artístico. Seu estudo foi organizado a partir de suas experiências na área da Arte-educação no Museu de Arte Contemporânea (MAC), da Universidade de São Paulo (USP) (BARBOSA, 1991, p. 34).

Vários outros estudos foram sendo organizados no Brasil por professores que se mostraram comprometidos com o ensino da arte e que, de certa maneira, sistematizaram e formalizaram aspectos ligados a propostas metodológicas. Além de Ana Mae Barbosa, destacam-se as pesquisadoras Regina Machado, Rosa Iavelberg, Elizabeth Aguiar, Mirian Celeste Martins, Maria Heloísa Ferraz e Analice Dutra Pillar, todas com inegáveis contribuições acerca do ensino da arte na escola, entre outros que integram os grupos de estudos em arte e ensino da arte pelo Brasil (HERNÁNDEZ, 2000). A partir desses estudos, ficou mais evidente a necessidade de um suporte material que possibilitasse ao professor de arte um aparato suficiente, mesmo que pequeno, para ministrar suas aulas.

Além da Proposta Triangular, surgiram outras propostas de ensino de arte que levam em consideração a construção e a constituição de um repertório cultural para o educando. Não considero relevante para este estudo a precedência ou

³⁷ Teuber (2007) sistematiza um estudo sobre a proposta em: Reflexos e reflexões sobre a Proposta Triangular no ensino da arte nas escolas municipais de Curitiba de 5ª. a 8ª. séries.

influência de uma proposta em relação às outras, razão pela qual não realizei pesquisa com esse intuito, tampouco foram encontrados resultados de outros estudos a este respeito. No entanto, o uso de obras-de-arte para o ensino coincide com a preocupação em todas as propostas.

Para Rosa (2005), além da Proposta Triangular, outras duas despontam de forma significativa no cenário do ensino da arte na atualidade no Brasil. Uma delas é a Estética do Cotidiano e a outra é mais conhecida como Compreensão da Cultura Visual.

A Estética do Cotidiano tem como divulgadores, no Brasil, a professora Ivone Richter³⁸ e o professor Marcos Villela Pereira³⁹ e, como proposição, olhar a realidade diária dos sujeitos buscando estruturar um pensamento estético a partir do que existe em seu contexto (ROSA, 2005). Para Rosa, “um dos pontos interessantes da Estética do Cotidiano é a valorização que é dada aos aspectos culturais, e também da natureza, trazidos pela experiência da criança” (2005, p. 52).

Ao privilegiar o trabalho de sensibilização estética, a referida proposta enfatiza as questões vinculadas ao cotidiano, propondo partir do saber espontâneo construído no dia-a-dia para o saber da arte, constituído na leitura da produção artística da sociedade.

Para Richter (2002, p. 91),

o ensino da Arte deve se caracterizar por uma educação predominantemente estética, em que os padrões culturais e estéticos da comunidade e da família sejam respeitados e inseridos na educação, aceitos como códigos básicos a partir dos quais deve-se construir a compreensão e imersão em outros códigos culturais.

Segundo Rosa (2005), a proposta Estética do Cotidiano tem como principais autores Edmund Feldmann, Rudolf Steiner e Goethe e possui destaques em países como Alemanha e Chile.

Richter enfatiza a interdisciplinaridade e a multiculturalidade no ensino das artes, destacando a estética como o ponto principal para o ensino ou seu eixo norteador. Para a autora, a interdisciplinaridade é uma questão de atitude; já a multiculturalidade indica uma preocupação em “estabelecer a inter-relação entre os códigos culturais de diferentes grupos culturais” (RICHTER, 2002, p. 86).

³⁸ Professora pesquisadora da Universidade Federal de Santa Maria (UFMS), RS.

³⁹ Professor da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), RS.

Para Richter, a multiculturalidade permite ampliar o conceito de arte para um sentido mais amplo da experiência estética. Assim, propõe que o professor conheça e compreenda os códigos visuais e estéticos presentes em sua cultura e, a partir desta compreensão, construa a metodologia e a estrutura de conteúdos a serem trabalhados, promovendo a alfabetização visual.

Quanto à proposta Compreensão da Cultura Visual, que vem ganhando espaço entre as publicações da área, é fundamentada nas proposições do professor pesquisador Fernando Hernández⁴⁰. Hernández tem, em sua pesquisa, como conceito central, o estudo do objeto artístico, com ênfase no contexto cultural. Sugere que a escola organize o currículo por meio de projetos e que o professor se constitua num pesquisador, e os estudantes, em sujeitos do processo. Para Rosa, Hernández defende “a necessidade de ampliar as possibilidades de compreensão do contexto cultural, não só contextos anteriores, como principalmente a compreensão da contemporaneidade” (2005, p. 55).

Na proposta Compreensão da Cultura Visual, o enfoque é para os objetos visuais produzidos pelas diversas culturas; assim, seu foco de estudo se dá no campo das artes visuais. Hernández localiza o professor de arte atuante nas escolas espanholas com as diversas linguagens das artes, mas com proposta de estudo focada nas artes visuais. Essa realidade não é diferente da realidade existente no Brasil.

Segundo Hernández, a “arte na educação para a compreensão tem como finalidade evidenciar a trajetória percorrida pelos olhares em torno das representações visuais das diferentes culturas para confrontar criticamente os estudantes com ela” (2000, p. 50). Para alcançar esse propósito, é necessário que o estudante tenha uma atitude de autoconsciência em relação aos objetos artísticos, aos temas ou aos problemas trabalhados em sala de aula ou fora dela. Indica ser necessário o desenvolvimento de estratégias para que esta compreensão aconteça (HERNÁNDEZ, 2000). Partindo dessas premissas, o autor argumenta a relevância das problematizações para iniciar a constituição de um percurso que é construído pelo professor com os estudantes em projetos de trabalho.

O autor defende que a Cultura Visual é um universo de significados e que, para esta compreensão, é necessário levar em consideração que:

⁴⁰ Doutor em Psicologia e professor de História da Educação Artística e Psicologia da Arte na Universidade de Barcelona, Espanha.

- A arte e a cultura visual atuam como mediadores de significados.
- O significado pode ser interpretado e construído.
- Os objetos artísticos se produzem num contexto de relação entre quem os realiza e o mundo.
- Os artefatos visuais podem informar àqueles que os vêem sobre eles mesmos e sobre temas relevantes no mundo (HERNÁNDEZ, 2000, p. 54).

No sentido apontado por Hernández, o foco da compreensão da cultura visual é a compreensão dos objetos visuais produzidos nas diversas culturas. Esses objetos possibilitam a reflexão sobre as formas de pensamento das culturas que os produzem, permitindo ao sujeito conhecer e penetrar na vida da sociedade.

Com as premissas teóricas apresentadas, o autor argumenta que o núcleo, para o desenvolvimento da Compreensão da Cultura Visual, poderia ser “a compreensão, a interpretação e avaliação das produções artísticas e das manifestações simbólicas de caráter visual das diferentes épocas e culturas” (HERNÁNDEZ, 2000, p. 56).

Hernández (2000) dá um espaço significativo, em seus estudos, para discussões acerca de aspectos relativos ao planejamento do professor; desta forma, elabora argumentos que defendem o rompimento da lógica linear de planejar, propondo um planejamento sistêmico que leve em consideração novas construções, a partir do processo avaliativo. Indica a pesquisa como ponto prioritário nesse processo, pois, aliada à avaliação processual, possibilita uma reorganização de forma circular dos conteúdos e da prática docente. Sistematiza, também, estudos sobre a formação do professor de artes visuais, indicando a subjetividade como fator da autoformação continuada e a construção da identidade docente com base na formação inicial, construída socialmente com variáveis históricas.

Os estudos de Hernández partem das idéias de Jonh Dewey e, no Brasil, influenciam significativamente os trabalhos de Terezinha Sueli Franz⁴¹, que sistematizou sua pesquisa de doutorado a partir da compreensão da cultura visual e no livro *Educação para uma compreensão crítica da arte* (2003).

Os estudos mencionados e outras publicações de pesquisadores brasileiros enfatizam que o ensino da arte deve estar pautado na produção cultural e artística humana. Assim fundamentados, diversos estudos passam a defender o uso de imagens como material de suporte ao professor para dar acesso aos estudantes ao

⁴¹ Doutora em Belas Artes pela Universidad de Barcelona. Professora efetiva da Universidade do Estado de Santa Catarina. Atua na graduação e na pós-graduação - Mestrado em Artes Visuais.

contexto da arte visual, proposição que se faz presente em publicações nas últimas décadas. Alguns autores apontam especificamente estudos sobre a imagem, como Barbosa (1996), Pillar (1999), Buoro (1996, 2002), Rossi (2003), entre outros. O conjunto dessas proposições teóricas esclarece o ritmo da produção editorial do livro de arte para crianças e do seu uso nas escolas a partir desses estudos.

Desde a nova LDB e com os Parâmetros Curriculares Nacionais, o enfoque para o ensino da arte nas escolas ganha, pelo menos oficialmente, um novo corpo. No entanto, é importante ressaltar que o movimento nas escolas e as mudanças não acontecem por decreto, pois os professores de arte, assim como os profissionais que atuam em qualquer outra área de ensino, estão inseridos num contexto específico, num momento histórico e cultural particular que faz com que tenham experiências e escolhas diferentes de outros professores. No Brasil, mesmo que teoricamente tenham sido sistematizados novos estudos que conduzem o ensino da arte a uma reflexão sobre a produção cultural da humanidade, nem todos os professores partilham dessas idéias, bem como não é ao mesmo tempo que isto acontece em todo país.

Com foco mais abrangente na metodologia, muitos projetos começaram a se estruturar no país com a intenção de divulgar uma proposta para o ensino da arte, bem como para divulgar e distribuir materiais que pudessem ser utilizados nas escolas. Este foi o caso de projetos, como o Projeto Arte na Escola, criado no ano de 1989, pela Fundação Ioschpe, hoje Instituto Arte na Escola, que tem como missão

incentivar e qualificar o ensino da arte e como premissa que a arte, enquanto objeto do saber, desenvolve no aluno habilidade perceptiva, capacidade reflexiva e formação de consciência crítica, não se limitando à auto-expressão e à criatividade (ARTE NA ESCOLA, 2006).

O Projeto Arte na Escola criou diversos núcleos de estudos e pesquisas em ensino de arte pelo país. Os núcleos deste projeto se estruturam em universidades e redes de ensino. São 55 pólos em 48 cidades de 24 estados brasileiros e do Distrito Federal. Em Santa Catarina, o projeto tem sede em sete universidades: Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), em Florianópolis; Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), também em Florianópolis; Universidade do Contestado (UnC), no município de Canoinhas; Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), em Criciúma; Universidade do Planalto Catarinense

(UNIPLAC), em Lages; Universidade da Região da Joinville (UNIVILE), em Joinville; e Universidade Regional de Blumenau (FURB), em Blumenau.

4.3 O ENSINO DE ARTE E O LIVRO DE ARTE PARA CRIANÇAS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE BLUMENAU

O Projeto Arte na Escola, em Blumenau, sediado inicialmente na Escolinha de Artes Monteiro Lobato, chegou ao município trazendo informações sobre as propostas de ensino de arte que vinham sendo discutidas em outros municípios e estados brasileiros. Mais tarde, no ano de 1992, o projeto passou a ter sede na FURB e, em 1993, a integrar oficialmente os projetos da Pró-Reitoria da Universidade⁴².

Na Rede Municipal de Blumenau, muitos cursos, palestras e oficinas foram ministrados para os professores de arte. Alguns, com enfoques metodológicos, outros, com enfoques epistemológicos. Além disso, a Rede Municipal de Ensino de Blumenau, com o apoio da Universidade Regional de Blumenau, organizou – e ainda organiza – uma série de atividades para os professores, com o apoio do Projeto Arte na Escola, que foi um grande instrumento para a disseminação da Proposta Triangular entre os professores.

A dissertação de Schramm (1996, p. 12-13) afirma o intensivo investimento na formação acadêmica dos professores enfocando a Proposta Triangular nas escolas de Blumenau. Nesta pesquisa a autora investiga as ações desenvolvidas nas disciplinas de Prática de Ensino na universidade⁴³ e as relações estabelecidas entre os pressupostos teóricos e práticos da Proposta Triangular e as práticas de projetos de Arte-Educação criados no curso de Educação Artística da FURB. Seu trabalho buscou identificar a contribuição dessa proposta de ensino de arte nos estágios de estudantes e com isso averiguar a práxis dos professores formados entre os anos de 1993 e 1996. Observo, aqui, a relevância desse processo intencional de formação de professores nesse período, embasando as ações numa prática de ensino que, segundo a autora, se fundamenta numa pedagogia cuja ênfase está nos conteúdos, confrontando-os com a realidade social (1996, p. 51). De acordo com a autora,

⁴² Informações organizadas a partir das entrevistas com as professoras Marilene L. K. Schramm, Rozenei Cabral e dos relatórios do Projeto Arte na Escola – pólo FURB (1993 e 1995).

⁴³ A Universidade Regional de Blumenau, naquele momento, oferecia o curso de Educação Artística, hoje chamado de Curso de Licenciatura em Artes Visuais.

A Proposta Triangular resgata os conteúdos específicos da arte que, na concepção de alguns autores, pareciam estar esquecidos e que na realidade são fundamentais na formação do aluno, tanto como futuro produtor de obras de arte, como um apreciador e fruidor consciente (SCHRAMM, 1996, p. 54).

Diante da dissertação de Schramm, dos dados levantados com as entrevistas com as professoras que atuam na formação de professores da rede investigada e dos documentos, é possível afirmar que houve um investimento significativo na formação dos professores de arte da Rede Municipal de Ensino de Blumenau fundamentada na Proposta Triangular.

Durante a pesquisa, Schramm (1996) observou, nas escolas, um aspecto que considerou negativo: faltavam livros, gravuras e revistas para facilitar o processo de leitura de imagens, assim como outros materiais de apoio para projeção das imagens em sala de aula. Há, neste sentido, uma relação estreita entre a formação inicial e continuada dos professores com as políticas de aquisição de materiais para o ensino da arte nas escolas da Rede Municipal de Ensino.

Foi no ano de 1996 que as escolas da Rede Municipal de Ensino de Blumenau receberam os primeiros livros de arte para crianças, adquiridos para cada Centro de Educação Infantil: a coleção “Crianças Famosas”, da editora Callis. A aquisição limitou-se à Educação Infantil, pois a verba foi contingenciada para esse nível de ensino.

Os materiais para auxiliar o professor na escola normalmente apresentam imagens, textos, jogos, enfim, um aparato de objetos que possam servir de suporte para o trabalho didático, abrindo-se, portanto, uma perspectiva para a indústria cultural. Isto porque, com a carência de materiais produzidos para o ensino da arte, muitos professores, principalmente os que residem longe das grandes cidades, ficam afastados dos maiores centros culturais do país. Mesmo tendo consciência de que a imagem não substitui a relação direta com a obra-de-arte, diante da urgência das transformações, ela é a possibilidade que professor e estudantes têm de contato com a obra.

Este investimento na rede é indicativo de um movimento relacionado ao ensino e também da existência de materiais com essa característica. Houve um grande investimento do mercado cultural a partir do ano de 1980 (SANT’ANNA, 2000). Não foi só no mercado editorial, mas neste em especial. Muitos jogos,

brinquedos, vídeos, CD's, entre outros, foram lançados com o foco específico de uso na escola, um espaço muito profícuo para a aquisição desses materiais. Além disso, incentivados pelas transformações ocorridas na área, os produtores investiram num destino quase que certo. Durante muito tempo, os espaços que desenvolviam esses materiais eram os museus, em seus centros de educação em arte. Este é o caso de diversos livros e de jogos que inspiraram os materiais que foram levados para as escolas.

Cabe salientar que, na área de arte, diferentemente das outras áreas de conhecimento, não há uma proposta fixa de quais conteúdos devem ser ensinados aos estudantes, nas mais diversas séries do Ensino Fundamental e do Médio. Não defendo uma proposta com conteúdos fixos; no entanto, esta área, pelo menos na Escola Fundamental brasileira, fica à mercê dos conteúdos escolhidos e organizados pelos próprios professores e pelos contextos escolares e culturais em que atuam. Compreendo, aqui, que há um conjunto de aspectos que se entrelaçam nesse processo de seleção e de organização dos conteúdos de arte ensinados nas escolas brasileiras. Assim, não é possível apenas indicar um ou outro aspecto sem levar em consideração este contexto complexo que é a escola.

Tal pluralidade pode ser muito rica para o contexto e para a estruturação da área na realidade educacional brasileira, mas, ao mesmo tempo, leva a pensar sobre quais saberes em arte são privilegiados pelos professores e como, neste caso em especial, o material de apoio do professor pode ser um dos auxiliares nesse processo de escolha.

Segundo as pesquisas de Sant'Anna (2000) e de Leite (2004), muitos são os livros publicados sobre arte para o público infantil. Cada um possui uma proposta editorial e uma maneira diferente de conceber a arte e de apresentar a imagem de obra-de-arte ao leitor (SANT'ANNA, 2000). Neste sentido, a indagação segue para refletir acerca desses materiais e de como eles circulam nas escolas e de como os professores se relacionam com os mesmos.

No que se refere à Rede Municipal de Ensino de Blumenau, nos anos de 1980 e de 1990, os livros de arte que chegavam às suas escolas eram os livros de Educação Artística, ditos "pedagógicos", com atividades a serem realizadas com os estudantes, como dobraduras, pinturas a dedo, pinturas com sopros, com materiais alternativos ou desenhos de datas comemorativas a serem reproduzidos, entre outros exercícios de complementação de textos diversos. Muitos desses livros

chegavam às escolas por meio de representantes comerciais, os chamados vendedores ambulantes. Mais tarde, os materiais mudaram sua forma e seu conteúdo. Os enfoques passaram a ser os artistas e suas obras-de-arte. Com diferentes propostas, estes livros trazem uma proposta de ensino e uma maneira específica de ver a arte. Ao lidar com esse material, o professor está se relacionando com aspectos epistemológicos e metodológicos que estão marcados na forma e no conteúdo que constituem esses objetos culturais.

A influência da indústria cultural nesse momento é tão significativa que diversas editoras e redes de ensino, em todo o Brasil, desenvolveram propostas de livros sobre os artistas, de jogos interativos, de materiais de apoio ao professor, CD's e vídeos, bem como apostilas, material bastante usado em escolas que adotam alguma "grife" de ensino diferenciado.

A necessidade de inteirar-se da área na qual está atuando fez do professor de arte, em todo o país, um profissional que precisou atualizar-se acerca dessa nova proposta de ensino que caracterizou, também, o ensino de novos conteúdos. Nem sempre esses conteúdos⁴⁴ foram discutidos na formação do professor, bem como pouco é discutido sobre ele nos documentos curriculares oficiais. No entanto, o professor precisou desse suporte teórico. Assim, os livros, os jogos, os CD's e os vídeos foram materiais que, além de serem utilizados pelos professores para suas aulas, serviram de apoio para a organização e sistematização de seu conhecimento sobre arte.

Como as aulas deixaram de ter um caráter somente prático, os materiais foram e são importantes para a organização do conhecimento voltado à contextualização histórica e cultural da arte.

Na maioria das bibliotecas das escolas da Rede Municipal de Ensino de Blumenau, há livros de arte para crianças com materiais destinados aos professores. Encontrei no CEMEP registros de compras desses materiais feitas pela Secretaria Municipal de Ensino de Blumenau no ano de 2003, com o apoio, no processo de seleção, do Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER)⁴⁵, que inseriu nos

⁴⁴ CARVALHO, C. **Currículo de Arte**: as escolhas dos conteúdos sob o olhar os professores. Itajaí, 2003. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí.

⁴⁵ O comitê regional do PROLER existe em Blumenau desde 2002. Envolve oito municípios: Apiúna, Blumenau, Brusque, Gaspar, Ibirama, Indaial, Timbó e Pomerode. Neste tempo, é um importante fomentador da leitura junto a professores e alunos da Rede Municipal de Ensino de Blumenau. Neste município, o projeto existe em parceria com a Rede Municipal de Ensino e a Fundação Cultural de Blumenau, local em que está a sede do projeto, que é coordenado pela professora Patrícia Constância Werner.

livros destinados às escolas alguns títulos com temáticas artísticas. Além disto, observei, em algumas escolas, livros que foram adquiridos pela própria escola como material de uso do professor. Constatei que não há uma política intencional para a aquisição de materiais dessa natureza. Segundo as direções das escolas, as professoras e os professores, esses livros foram comprados para que pudessem ser materiais de apoio às aulas de arte. Em alguns casos, tais livros ficam nas salas das coordenações para uso exclusivo da professora e do professor; noutros ficam na biblioteca para que os estudantes também possam pesquisar⁴⁶.

Encontrei livros de arte para crianças nas bibliotecas das escolas da Rede Municipal de Ensino de Blumenau que possuem o selo do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Essas obras foram adquiridas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e foram, a cada ano, desde 1998, distribuídas para as escolas do país (MEC, 2008).

Investigando indícios sobre os livros de arte para crianças na Rede Municipal de Ensino de Blumenau, encontrei, na biblioteca do CEMEP, registros de alguns livros e materiais para o ensino da arte. O CEMEP “é um espaço de referência para os profissionais da Educação da Rede Municipal de Ensino, das ONGs e Creches Domiciliares conveniadas com o Município na formação continuada e na preservação da memória da Educação”. Nesse lugar, acontecem palestras, oficinas, grupos de estudos e encontros de professores.

O CEMEP tem como objetivo “Oportunizar a formação continuada aos Profissionais da Educação da Rede Municipal de Ensino, das ONGs e Creches Domiciliares conveniadas com o Município e a preservação da memória da educação municipal de Blumenau” (CEMEP, 2007). O espaço físico possui salas de para encontros, auditório, biblioteca e o Centro de Memória da Educação de Blumenau o qual preserva e socializa documentos da Secretaria Municipal de Ensino de Blumenau.

Dos materiais encontrados na Biblioteca do Professor, do CEMEP, dez (10) são livros de arte para crianças e todos das coleções “Mestres das Artes”, da editora Moderna, e “Crianças Famosas”, da editora Callis. Um levantamento mais cuidadoso permitiu perceber que, dos livros existentes nesse local, poucos são os títulos de

⁴⁶ Dado coletado em entrevista com diretoras de escolas e visitas nas escolas.

livros de arte para crianças que são retirados para empréstimo pelas professoras e pelos professores.

Essa investigação sobre os livros de arte para crianças disponíveis na biblioteca do CEMEP e nas bibliotecas das escolas da Rede Municipal de Ensino de Blumenau, bem como a explanação que fiz, neste capítulo, acerca do ensino da arte no Brasil, relacionando a realidade da Rede Municipal de Ensino de Blumenau sobre o ensino da arte e o uso do livro de arte para crianças, indicaram a necessidade de compreender o livro enquanto objeto cultural que circula no contexto escolar, sendo que nele e com ele são construídos significados diversos.

Sobre livros...

“[...] literatura é a Arte das letras”.⁴⁷

“[...] Depois é só prazer e conhecimento”.

“A literatura é extremamente importante em qualquer idade, ouvida, lida, dramatizada... A literatura desenvolve a criatividade, a criticidade, a sensibilidade”.

⁴⁷ Os fragmentos desta página foram retirados das respostas da professora Rafaela ao questionário.

5 LIVRO: PRODUTOR E PRODUTO DE PRÁTICAS CULTURAIS

Início este capítulo – “Sobre livros...” – reproduzindo “registros/falas” de uma das professoras de arte da Rede Municipal de Ensino de Blumenau que utiliza livros em suas aulas. Para esta professora – Rafaela –, os livros não são meros objetos, mas apresentam algo do universo humano, e a literatura é a “arte das letras”, ou seja, serve para aproximar o indivíduo do universo sensível, do conjunto estético do que é produzido pelo ser humano. Assim, não serve apenas para trazer uma informação, mas também proporciona prazer, ao mesmo tempo em que possibilita conhecimento.

Por que as pessoas passaram a produzir os livros? Que características os livros apresentavam no decorrer dos anos? O que são os livros? O que é o livro de artes visuais para crianças? Quais suas características?

Além de apresentar elementos da história do livro, este capítulo busca tecer algumas considerações sobre aspectos relacionados ao livro enquanto objeto de saber, objeto que traz um saber incorporado. Diversos saberes podem estar nestes objetos, construídos historicamente e socializados. Os próprios objetos, os livros, foram construídos historicamente, bem como os conhecimentos neles incorporados.

Ainda busco, neste capítulo, apresentar relações entre o livro, o livro para crianças na escola e o livro de arte para crianças, com o intuito de apontar elementos significativos ao processo de incentivo a uma prática cultural com o livro enquanto elemento mediador de acesso a um determinado patrimônio cultural.

5.1 ELEMENTOS DA HISTÓRIA DO LIVRO

Mesmo que seja considerado predominantemente seu valor cultural, o objeto livro sofreu transformações históricas de ordem material, e sua produção vem demandando a utilização de produtos decorrentes da evolução tecnológica.

O aparecimento do livro está ligado à escrita, e o mais antigo suporte da escrita foi a pedra inscrita com pictografias rupestres. Para Labarre (1981, p. 7), “o aparecimento do livro está ligado aos suportes da escrita”. Embora esses objetos ainda não pudessem ser considerados propriamente livros, definem o aparecimento da escrita sobre um suporte que poderia conservar a recordação dos mais significativos momentos vividos.

A madeira foi o primeiro suporte dos livros, origem das palavras que o designavam – em grego, *biblos*, e, em latim, *liber* –, e de seu sentido primário, designativo de casca de árvore. A argila foi um outro suporte antigo da escrita, utilizada na Mesopotâmia, desde o III milênio a. C. Sobre tabletes de argila ainda mole, eram traçados os caracteres, após o que eram cozidos num forno. Os mesopotâmicos utilizavam um instrumento triangular para realizarem os registros que, por terem forma de cunha, eram chamados de cuneiformes. Em Nipur, encontram-se placas do III milênio a.C. e, em Nínive, datando do séc. VII a.C., onde se localizava a biblioteca dos reis assírios (LABARRE, 1981, p. 8).

Os tecidos também serviram de suporte aos textos chineses escritos com pincel sobre a seda. Ainda há registros de que os chineses utilizavam outros materiais, como ossos, carapaças e bronze.

Já os semitas e os gregos faziam seus registros em conchas e pedaços de cerâmica. Na Índia, eram usadas folhas de palmeiras secas untadas a óleo. Também na Índia se encontram outros registros realizados em ardósia, tijolos, marfim, ossos e metais (LABARRE, 1981).

Outro suporte muito importante para o desenvolvimento do livro foi o papiro, o qual, em formato, se aproximava da versão conhecida hoje. O papiro era uma planta que crescia às margens do rio Nilo e que, depois de trabalhada, servia de suporte para os registros das pessoas. Esse suporte da escrita era produzido com o miolo da planta que, em tiras, era disposto em camadas perpendiculares, as quais eram prensadas e secas e, posteriormente, recebiam uma cola que facilitava a escrita. Essas tiras eram, então, cortadas em retângulos de 15 por 17 centímetros (idem, 1981). Esse era o suporte que, no tamanho e na forma retangular, lembram muito o papel usado no livro atual.

Para a escrita no papiro, eram usadas hastes de caniço em ponta e, mais tarde, a pena de pássaro com tinta fabricada com negro e fumo ou carvão com água e goma. Outro material que servia como meio da escrita era uma tinta vermelha à base de sais minerais, que possibilitava uma escrita mais ágil.

O papiro foi o suporte de escrita no Egito e, mais tarde, no mundo grego e no império romano, mantendo-se até o século X ou XI da era atual, quando era usado pela Chancelaria romana. Observo, aqui, o tempo e o avanço entre sociedades do papiro. Mesmo que haja, ainda, uma quantidade significativa desses materiais, muito foi perdido. O livro tinha formato de rolo, constituído de folhas coladas, uma seguida

da outra. Com variados tamanhos, alguns desses livros possuíam de seis a dez metros, tendo sido encontrados documentos com quarenta metros. O livro era horizontal e dividido em colunas verticais (LABARRE, 1981).

Segundo Arns (1993), o papiro ocupou a primazia na indústria do livro ainda no Século I depois de Jesus Cristo, sendo que o Egito o comercializava do Adriático até a Gália.

Além do papiro, outros suportes muito usados foram o couro e a pele de diversos animais, como o carneiro, o bezerro, a cabra, o bode, o jumento e o antílope, do qual faziam o pergaminho. O couro e a pele eram lavados, secos, estirados, estendidos no chão com o pêlo para cima e cobertos com cal no lado da carne. O pêlo era retirado, e o couro, mergulhado na cal. Este processo era para que ficassem folhas finas, cortadas e polidas. Esse material tinha uma vantagem: era mais resistente e mais flexível. Porém, por causa da mão-de-obra, era caro.

O pergaminho – cujo formato, a exemplo do papiro, se aproximava, em formato, da versão do livro conhecida hoje – recebeu este nome porque foi inventado, segundo a lenda, por Eumenes II, rei de Pérgamo, na Ásia Menor. Conforme registros, o objetivo do rei era escapar do monopólio egípcio do papiro. Foi pelo século III a. C. que Pérgamo começou a produzir os pergaminhos, depois se tornando um centro de fabricação. O nome origina-se do latim – *pergamineum* – que, em português, ficou pergaminho (LABARRE, 1981, p. 09-10).

Arns (1993), a partir de seus estudos sobre os escritos de São Jerônimo⁴⁸, afirma que foi a relação que os monges estabeleceram com a materialidade durável e sólida que fez com que o pergaminho fosse preferido ao papiro. Apesar de o segundo ser mais elegante, o primeiro não rasgava e podia ser encadernado em forma de códice. O tempo de escrita e de formação do códice não era problema para um monge-copista que dedicava a vida a isso. “A Bíblia é o primeiro livro do qual se consente fazer uma cópia ‘em série’ em pergaminho” (1993, p. 30-32).

Na Antiguidade Greco-Romana, cada livro era uma entidade, pois não existiam métodos de produção de numerosos exemplares idênticos. Desde que o *volumen* foi substituído pelo *codex*, com folhas encartadas e dobradas, o livro permaneceu com essa forma, com isso se tornando mais prático. Esse formato

⁴⁸ Este estudo de Dom Paulo Evaristo é sobre o trabalho São Jerônimo, considerado um dos maiores escritores cristãos, padroeiro dos editores e tipógrafos.

facilitou o transporte e o manejo do livro, o que fez com que a literatura utilitária se fortalecesse.

Segundo Labarre (1981), na Antiguidade, eram desconhecidos os direitos de autor e editor. A reprodução de um livro era confiada a vários editores, sendo que, com isso, era possível ter alterações e acréscimos nos textos.

Foi na Grécia, no período helenístico, com a fundação das grandes bibliotecas, que se deu a difusão do livro. A biblioteca de Alexandria é a mais conhecida. No interior dessas bibliotecas, havia as oficinas de copistas que, nesse período, auxiliaram a difusão comercial dos textos.

Em Roma, foi estruturado o comércio das obras literárias, apesar de haver poucos escritos sobre o assunto. Labarre (1981) esclarece que isso influenciou o conhecimento de algumas obras em diversos lugares e a permanência de alguns textos, o que indica a eficiência de um comércio que difundiu seus escritos pelo Império Romano.

A edição, como concebida hoje, se constituiu quando os escritores latinos começaram a reunir pessoas para lerem suas obras. Como, com o tempo, não foi mais suficiente fazer essas reuniões, começou a aparecer mais a figura do editor.

Conhece-se nome de vários editores: Atticus foi o de Cícero, e um dos seus principais correspondentes; publicou também obras de Demóstenes e de Platão; os irmãos Sosii foram os editores de Horácio, Pollius Valerianus o de Marcial, Trifão o de Quintiliano (LABARRE, 1981, p. 16).

A expansão das bibliotecas privadas durante o Império Romano foi outro fator de expansão do livro.

No fim da Antiguidade, o Cristianismo acabou por fortalecer a manutenção dos livros, visto que precisava deles para manter e salvaguardar suas histórias. No oriente, grandes bibliotecas passaram a ser constituídas, mas as bibliotecas cristãs foram dizimadas na perseguição de Diocleciano (303 – 304). Várias delas foram construídas e muitas, dispersas; várias vezes o comércio do livro foi arruinado, tendo sido, no entanto, restabelecido.

Labarre (1981) chama de Período Monástico o período em que os monges foram responsáveis pela transmissão de uma parte importante da cultura clássica. Nos mosteiros e igrejas, os trabalhos dos monges eram divididos entre a oração, o trabalho intelectual e o manual. Era no *scriptorium* que os monges se dedicavam a copiar, decorar e encadernar os manuscritos. A língua oficial da igreja era o latim, e

os textos eram os religiosos. Contudo, eles também se interessavam por textos profanos.

A partir desse investimento da igreja na cópia dos livros, houve expansão das bibliotecas e, por isso, as principais se encontravam dentro das abadias, quase que os únicos produtores de livros. Outras grandes bibliotecas laicas eram criadas pelos reis ou outros personagens que dispunham de coleções pessoais.

No período denominado por Labarre (1981) de laico, a produção de livros deixou de ser restrita aos mosteiros e abadias, havendo, com isso, uma transformação em sua fabricação e difusão. Isso se deu no fim do século XII e no decorrer do século XIII.

Foi o desenvolvimento das cidades e a vida intelectual que estimularam, em meio ao aumento da população, esse espaço como os centros de produção e de trocas. O ensino se ampliou. Mestres e estudantes se uniram na defesa de interesses comuns e fortificaram as *universitas*, criadas já no século VIII. Os livros eram importantes instrumentos que auxiliavam os professores, apesar de o ensino ser baseado na oralidade, pois no ensino medieval, a glosa, a discussão, o comentário de um texto eram importantes. Assim, o livro para os professores e os estudantes foram as obras de base (FEBVRE; MARTIN, 1992).

O livreiro, no período mencionado, era um mercador. Os manuscritos circulavam e eram revendidos. Surgiu, também, a figura do estacionário que, segundo Labarre (1981), tinha como função organizar a cópia em ritmo mais acelerado e garantir a fidelidade dos textos. As universidades implementaram o sistema de *pecia*: a cada tratado ensinado, existia um manuscrito modelo que era entregue ao estacionário, o qual fabricava cópias para vender ou alugar, em partes ou por inteiro, para vários copistas.

Segundo Febvre e Martin (1992, p. 32),

Ao lado desses novos meios usados pelas universidades para difundir ao máximo os livros 'eruditos' cada vez mais necessários, colocava-se um problema quanto à produção dos livros que chamaríamos hoje obras 'de vulgarização' ou 'de distração' (grifos do autor).

Com o desenvolvimento das cidades, o comércio foi se firmando e, desse modo, outras pessoas, como juristas e burgueses, passaram a precisar de livros. O aumento da literatura em língua vulgar e das pessoas capazes de ler incitou os escritores, o que fez com que o comércio do livro fosse fomentado. Nesse período,

eram encontradas bibliotecas em universidades e em colégios, bem como aumentaram as coleções privadas.

O papel, criado na China, possibilitou a multiplicação e a vulgarização dos manuscritos, chegando ao ocidente por meio dos árabes: na Espanha, no século XI, e, na Itália, no século XII. A fabricação do papel aconteceu na Europa apenas no século XIV (LABARRE, 1981).

Na China, o livro foi conhecido primeiro em tiras de madeira que eram ligadas por tiras de couro e seda e, posteriormente, só por seda, que era leve e possível de ser enrolada num bastão de madeira. Aos poucos, a seda foi substituída pelo papel, que foi inicialmente produzido com farrapos, cânhamo, casca de amoreira e outras matérias vegetais que, trituradas, se transformavam em uma pasta que, seca, servia de suporte para a escrita. Essa invenção é atribuída a Ts'ai Luen, em 105 da era atual (LABARRE, 1981).

Foi desenvolvida na China, a técnica da xilogravura, placas de madeira gravadas em relevo que, entintadas, possibilitavam a reprodução de textos. Em 1045, Pi Cheng desenvolveu caracteres móveis que pouco sucesso tiveram, pois o processo em gravura em madeira permitia a beleza da grafia. Essa técnica teve maior sucesso na Coréia. No ocidente, a xilogravura chegou no séculos XII ou XIII e foi adaptada, na Europa, para a impressão de papel, na segunda metade do século XIV. Os chineses já a usavam em papel nos séculos IX e X. Na Europa, inicialmente era utilizada em iluminuras, sendo mais tarde associados pequenos textos às imagens. A tipografia fez desaparecer a xilogravura na impressão de textos. Porém, foi utilizada por muito tempo na ilustração de livros.

A tipografia foi uma grande evolução no processo de produção do livro. Gutenberg demorou algum tempo até conseguir desenvolver uma estrutura que possibilitasse a impressão com tipos móveis de qualidade, de formato padrão e com flexibilidade processual. Para o desenvolvimento do livro em série, eram necessários um suporte mais liso que o pergaminho, o desenvolvimento da prensa, que possibilitava uma pressão vigorosa e mecânica, e, por fim, o desenvolvimento de uma tinta gordurosa que aderisse aos tipos. Para Labarre (1981, p. 4), “a invenção da imprensa proporcionou ao livro uma plenitude e realização, na medida em que todo o texto literário (no sentido lato) aspira por essência a uma comunicação e difusão mais amplas possíveis”. Todavia, esse processo não se deu apenas pelo desenvolvimento intelectual da época, mas também pelo desenvolvimento da

técnica a qual possibilitou aliar os conhecimentos ligados à ourivesaria e outros e desenvolver todo o instrumental necessário. Para Febvre e Martin (1992), foi a existência do papel que possibilitou a operacionalidade da nova técnica.

A imprensa foi rapidamente divulgada, e, com o investimento de alguns mecenas, foram produzidas algumas edições. A igreja foi um importante impulsionador, pois atraía impressores para o livro litúrgico. Os professores e os estudantes das universidades não proporcionavam suficiente escoamento de produção dos livros. Entretanto, foram as grandes praças comerciais que auxiliaram definitivamente a produção e a difusão do livro impresso. Labarre (1981) indica três condições que favoreceram esse processo nas cidades mercantis: escoamento maior da mercadoria pelo número da população e as diversas profissões e pessoas que usavam a literatura técnica e de entretenimento; os investimentos elevados que exigiam capitais disponíveis; e, por fim, as cidades dispunham de circuitos comerciais que eram aproveitados pelos editores e impressores para a venda.

Entre os séculos XIV e XVII, houve um aumento das papelarias, pois a falta de matéria-prima limitou o desenvolvimento dos grandes centros. Novos estabelecimentos de produção do papel foram construídos perto de estradas comerciais e de grandes centros de consumo. O objetivo foi maior facilidade no escoamento da matéria-prima, havendo relações estreitas entre a indústria do papel e a do livro (LEBVRE; MARTIN, 1992).

A técnica da impressão foi aperfeiçoada nas oficinas de Gutenberg e Schöffer, na Mogúncia, os quais conservaram seu monopólio por uns dez anos. Schöffer esforçou-se para impedir a divulgação da técnica buscando discrição. No entanto, muitos pesquisadores foram em busca do conhecimento da nova técnica e se dedicaram a resolver o problema da impressão. “[...] o interesse da nova invenção, tanto do ponto de vista intelectual quanto do ponto de vista comercial, parecia grande demais para que o segredo pudesse ser guardado” (LEBVRE; MARTIN, 1992, p. 251).

A imprensa se constituiu, desde o seu início, como uma indústria: “o livro como uma mercadoria que os homens fabricavam antes de tudo para ganhar a vida [...]” (LEBVRE e MARTIN, 1992, p. 174). Diante disso, se torna perceptível que sempre foi necessário buscar capital para a impressão dos livros e para concorrer com preços. Com isso, observo a relação do feitiço do livro com a estrutura mercadológica da época.

Labarre (1981, p. 67), ao se referir às profissões que envolvem o livro, indica que, inicialmente, “os copistas (dizia-se então: escreventes), iluminadores e livreiros passaram progressivamente da fabricação e do tráfico de manuscritos ao comércio do livro impresso”. Aos poucos, foram sendo criadas corporações de impressores e regulamentos para defender interesses profissionais. Durante algum tempo, não havia distinção clara entre impressores e livreiros. Os primeiros produziam os livros, mas, às vezes, também vendiam. Os segundos vendiam e faziam os impressores trabalharem para eles. Os tipos eram fundidos e vendidos pelos impressores, ainda havendo os encadernadores. Aos poucos, por conta do financiamento do livro, apareceu a figura do editor que assumia os riscos comerciais de fabricação e venda dos livros. Igualmente trabalhavam nas oficinas o compositor, que organizava os tipos; o tirador, que manobrava a prensa; uma pessoa que entintava; e um revisor.

Aos poucos, foi criada uma legislação para lidar com um sistema de privilégios na reimpressão dos textos, pois nada impedia outros de fazê-lo. Como o livro era uma mercadoria, estava sujeito à concorrência e, como veículo de idéias, sujeito à censura. Com isso, o que era uma proteção comercial passou a ser um instrumento de controle.

Nesse movimento, passou a ser construída a idéia da autoria. Na Idade Média, os textos podiam ser copiados tantas vezes quanto as pessoas desejassem. Com o aumento da venda dos livros, com o instrumento de controle e o comércio se fortalecendo, o número de textos se ampliou. Inicialmente, apenas os clássicos eram impressos. Após esse período, conscientes da amplitude da imprensa, os escritores passaram a constituir a profissão de autor. “A proteção internacional do direito de autor só foi concretizada pelas convenções de Berna em 1866 (revista em Estocolmo em 1967) e de Genebra em 1952; alguns países não aderiram” (LABARRE, 1981, p. 71).

O livro participou das transformações da história, pois, inserido em contextos culturais, suportou crises econômicas e perturbações religiosas. Aos poucos, as profissões ligadas ao desenvolvimento do livro assumiram uma estrutura capitalista, com isso deixando de lado a herança do humanismo preocupado e comprometido com os clássicos e com a erudição.

As inovações técnicas promoveram, na produção do livro, grande desenvolvimento no século XIX, com a Revolução Industrial. Nesse período, foi se aperfeiçoando o feitio do papel, que passou a ser fabricado mecanicamente, bem

como foram aperfeiçoadas as prensas e a composição tipográfica. A partir de 1816, foi inaugurada a prensa rotativa com cilindro e entintagem automática. O desenvolvimento tecnológico possibilitou o desenvolvimento do ofsete (LABARRE, 1981).

O livro atual possui um apelo significativo para a imagem desde seu interior até a capa. A fotografia transforma a ilustração, pois a agilidade e a facilidade possibilitam o uso de maior quantidade de imagens.

De seu surgimento até hoje, o livro ganhou popularidade, e passou a ser mais numerosa a sua produção. Diversos outros tipos de processos apareceram a partir deste, sendo que hoje o desenvolvimento da tecnologia possibilita ter livros digitais. As diversas formas do livro convivem no mesmo tempo e no mesmo espaço. O suporte, que era o papel, passou a ser a tela de um computador. O manuseio se transformou, e o contexto em que é produzido demarca a densa e rápida transformação tecnológica da atualidade. O espaço físico, antes ocupado por uma biblioteca, é hoje substituído por uma memória do espaço virtual. Não obstante todas as transformações pelas quais passou, o livro foi se constituindo enquanto um objeto cultural de extrema relevância social.

5.2 O LIVRO COMO OBJETO CULTURAL

Os livros são objetos culturais, pois são objetos construídos física e simbolicamente, marcados histórica e socialmente pelos homens que os produzem (ABREU⁴⁹, 2003). A partir deste conceito, se marca a compreensão do que é um livro. Assim, se busca, neste subcapítulo, abordar o livro como um objeto cultural, marcado histórica e socialmente pelo contexto em que é produzido, bem como tecer relações entre a produção deste objeto e o contexto em que é utilizado.

Ao se referir ao papel do historiador da tradição escrita, Chartier aponta que este deve ter um discurso “mais científico, que apreenda em conjunto, mas cada um em seu lugar, todos os atores e todos os processos que fazem com que um texto se torne um livro, seja qual for a sua forma” (1999, p. 18). Observei, na história do livro,

⁴⁹ “História dos textos, história dos livros, história das práticas culturais – ou, uma outra revolução da leitura”. Márcia Abreu em apresentação do livro **Formas e sentido**: Cultura escrita: entre distinção e apropriação, de Roger Chartier, 2003.

o conjunto de pessoas que se envolvem no processo de sua produção, bem como compreendi que a relação do leitor não é passiva diante do que vivencia.

O processo de produção de um objeto cultural como o livro envolve não só as pessoas, mas também a relação que estas estabelecem com seu contexto cultural e histórico. Neste sentido, o livro não é um objeto qualquer, mas um objeto carregado de significações o qual se transformou através dos tempos. Chartier, em sua obra *A aventura do livro do leitor ao navegador* (1999), aborda a história do livro e dos significados construídos a partir da leitura do rolo antigo do codex medieval até os dias atuais, bem como a leitura contemporânea na internet – texto eletrônico. Assim, da mesma forma que o livro, através dos tempos, ganha outras formas, também se transformam os significados construídos com este objeto.

Para Chartier, “a cultura impressa – e antes dela, a cultura manuscrita – produziu triagens, hierarquias, associações entre formatos, gêneros e leituras [...]” (1999, p. 139). O autor aborda esta questão também ao referir que, no texto virtual, os mesmos processos estão em funcionamento. Dessa forma, o livro enquanto uma prática cultural também produz triagens, cria hierarquias, faz associações entre as estruturas desses materiais. A materialidade com a qual o indivíduo lida e a qual folheia vem carregada desse conjunto de elementos presentes nas relações estabelecidas no momento em que o livro foi criado.

Não é possível pensar o livro desarticulado do contexto em que foi produzido ou da visão de mundo à qual está atrelado, das circunstâncias que o criaram e das relações estruturais às quais está articulado.

Zilbermann afirma que o livro foi o primeiro objeto produzido industrialmente, em grande quantidade e segundo a divisão do trabalho. Os agentes desse processo, segundo a autora, são “pela ordem, um autor, um editor, um tipógrafo e um revisor, acrescentando-se a estes as pessoas incumbidas de sua comercialização” (1990, p. 97). Hoje a figura do tipógrafo está desaparecendo.

Embora a tecnologia esteja evidente, na realização de um artefato como o livro, diversas são as pessoas envolvidas. Igualmente a relação estabelecida de trabalho e produção marca as formas dos livros, desde a invenção de Gutenberg até o tempo atual. No entanto, essas transformações não aconteceram de um dia para o outro, mesmo após a invenção da prensa. Até os séculos XVIII e XIX, diversos livros ainda eram copiados a mão. Os autores não produzem o livro; há, sim, um conjunto de pessoas envolvidas nesse processo. Para Abreu, os autores

tomam parte na criação do livro, mas contam com a colaboração insubstituível de impressores, tipógrafos, copistas, editores, que tomam decisões sobre o tipo de letra, tamanho da mancha tipográfica, introdução de figuras e notas explicativas, confecção de orelhas, capas etc. (ABREU, 2003, p. 9).

O livro pode ser considerado um objeto intelectual e um objeto material, resultado de um processo de produção que o transforma em mercadoria. Buscando ultrapassar uma “aura” cultural que cerca o livro, é importante observar que este se encontra inserido em um contexto marcado pela forma de sua produção, circulação e recepção. Assim, estão presentes, nesse processo, as relações de compra, de venda e de preço que se relacionam com a forma final do objeto e, com isso, com o leitor e com a relação que este estabelece com o objeto (CLARO, 2007).

Há, nesse processo, a lógica da mercadoria na qual é possível perceber, a partir da produção, encadeamentos de atos e percepções que constituem uma linguagem própria que transforma o que se materializa no mundo em quantidade e é regida pela reprodutibilidade. Diante disso, há uma cadeia de produção literária da qual o leitor é o final. No interior de um aparelho de transmissão cultural, os agentes envolvidos agem de forma diferenciada e de acordo com sua posição, numa luta de forças pela manutenção ou transformação da cultura (CLARO, 2007).

São diversos os aspectos que se articulam no processo de produção e apropriação dos significados existentes em um livro. Seu conteúdo, sua forma, a maneira como é distribuído, os elementos estruturais do texto, enfim, cada elemento presente no livro o constitui um objeto cultural único, marcado por elementos históricos e culturais.

Para Chartier, o livro é objeto material, e “esta encarnação do texto numa materialidade específica carrega as diferentes interpretações, compreensões e usos de diferentes públicos” (1999, p. 18). Assim, é possível estabelecer uma relação entre a forma e o conteúdo dos livros e a maneira como as pessoas se relacionam com o livro e como produzem significados a partir do mesmo. As formas do livro são capazes de modificar a maneira como o leitor o perceberá e a ele conferirá um significado.

A forma do livro, sua materialidade, pode modificar a percepção do texto lido, bem como suscitar no leitor, por conta de sua experiência cultural e de outras leituras, um sentido diferente do pretendido pelo autor. Sobre isto, argumenta Claro:

[...] a relação com a literatura será particular e dependerá da cultura do indivíduo, porque uma obra terá sua compreensão mediada pela referência e não apenas à história – enquanto ‘realidade’ -, mas também à própria história literária, universo de obras no qual está inserida (2007, p. 74).

Em sua trajetória, o livro adquiriu um valor simbólico e cultural estruturado nas diversas relações que são estabelecidas com ele, seja na sua produção, seja na forma como é veiculado, seja no momento em que é lido. O livro, portanto, é um objeto cultural relacionado a uma prática cultural concreta que se materializa na ação do ser humano.

Para Chartier, quando a história da produção dos significados é investigada, o interesse “é compreender como as limitações são sempre transgredidas pela invenção ou, pelo contrário, como as liberdades da interpretação são sempre limitadas” (1999, p. 19). Assim, considero que o leitor faça uma “apropriação inventiva” do texto que recebe. Ao mesmo tempo, esta deriva das formas como o texto é produzido e dos códigos próprios da comunidade à qual pertence cada leitor.

O livro proporciona a leitura que é sempre apropriação, invenção, produção de significados (CHARTIER, 1999). É um objeto que leva à leitura. Neste sentido, é o próprio objeto que contém esses significados, essas apropriações e invenções, organizadas, pensadas e criadas por um autor ou pelos seus produtores na relação que estes estabelecem com o contexto social num determinado tempo que é histórico.

Para Lucas, o livro é uma “máquina de ler” e “é no terreno da produção simbólica que se defronta com a mais avançada modalidade construtiva do homem, numa tensão dialética entre memória e imaginação, habilidade adquirida e criação” (1989, p. 14). Diante disto, observo que o humano está na relação direta com este objeto no processo de criação e na relação que estabelece com ele enquanto leitor. Num e noutro, é a linguagem que se constitui no processo de dar sentido à vida.

O livro possibilita a leitura e, com isso, implica um relacionamento com outra pessoa; “o ato da leitura pressupõe o outro” (LUCAS, 1989, p. 15). O autor, personagem recente na história, é este outro. Porém, ele não está só, pois está inserido num contexto e vinculado a uma realidade que é coletiva. Para Claro, “O livro, como forma privilegiada de transformar discurso em realidade física, é mediador (material) da relação entre artista (no caso, o autor) e público (leitor)” (2007, p. 74).

Os livros também dependem das condições do mercado, e estas marcam sua existência. É importante levar em consideração que o consumo literário tem relação direta com este contexto e que, de certa forma, os agentes envolvidos constituem, em algumas situações, fator de prestígio.

Os livros, enquanto objetos culturais, materializam a memória dos povos e fazem circular o saber. Para Lucas (1989, p. 21), “o livro reúne fala e imagem. A coexistência de som e sentido, de fala e imagem, na palavra, assim como a representação da palavra na escrita – signo que designa – , realizam o milagre da comunicação”.

Na constituição do livro, os seres humanos agem; enquanto agem, se constituem e constituem a cultura e o contexto. Neste processo, é possível observar a relação do ser humano com o objeto em criação e, posteriormente, com o objeto criado.

Para Lucas, há dois tipos de livros: “livros-instrumento que visam à transmissão de saberes práticos, ligados ao fazer” e “os livros-prazer, com os quais se entra em intimidade de diálogo [...]. Satisfazem uma faixa de fantasia ou de perfeição estética [...]”. O livro se constitui enquanto um objeto cultural que pode ter diversas finalidades, e a relação que o indivíduo estabelece com estas constitui um conjunto de aspectos que o caracterizam. O livro-instrumento o autor relaciona ao que chama de “livro funcional”, pois está ligado ao desenvolvimento das atividades econômicas, técnicas e científicas. O autor cita como exemplo o livro didático, o técnico e o científico. Já livro-prazer, o autor relaciona ao “livro literário” que satisfaz uma “necessidade cultural não utilitária” (1989, p. 14).

O exposto permite afirmar que o livro é um objeto cultural construído na relação do ser humano com seu contexto, com os outros homens e com ele mesmo. Observo que o livro é um objeto que, ao mesmo tempo em que é produzido por meio de práticas culturais, é produtor de outras práticas, tendo em vista as funções atribuídas a ele.

5.3 O LIVRO NA ESCOLA

Para Zilbermann (1990), foi a difusão de uma política de alfabetização em massa no século XVIII que mobilizou a ênfase na forma literária, assim caracterizando a civilização contemporânea. A instalação da Revolução Industrial e

a economia capitalista são causas desse movimento, assim como a configuração de novas classes sociais; a expansão da vida urbana; a difusão do ideário democrático liberal; a consolidação de uma estrutura familiar ciosa de sua privacidade; e a reforma da escola que prioriza o estímulo à formação pessoal, apropriação de conhecimentos intelectuais organizados em disciplinas.

Segundo a autora, a prática de leitura não aconteceu tranquilamente nas escolas, tendo sido a mobilização mencionada o principal fator que contribuiu para isso. Saber ler e escrever foi condição primeira para a ascensão social. Assim, o trabalhador era introduzido ao conhecimento consagrado pela burguesia, submetido a uma ideologia que o sujeitava a uma hierarquia medida pela quantidade de saber. Nesse contexto, o livro passou a ser a forma por meio da qual o letrado passou a ter acesso ao conhecimento (ZILBERMANN, 1990).

A escola tornou-se obrigatória tardiamente; dessa forma, a aprendizagem da leitura não se fez exeqüível, e o Estado, comprometido com a imagem liberal, interveio. A obrigatoriedade de ensino retirou do mercado grande quantidade da mão-de-obra infantil. Para Zilbermann, “Ao se reformar pra dar conta das novas tarefas, a escola assume o papel de intermediária entre indivíduo e a leitura, convertendo-se na condição de ingresso ao universo literário”. Esse movimento mobilizou o mercado que, “sensível” às necessidades do consumidor, investiu na produção e na divulgação dos livros. “A filosofia iluminista em vigor sedimentou, no plano das idéias, o papel relevante da leitura na sociedade, salientando-se enquanto sintoma de saber e signo de civilidade” (1990, p. 99).

Dessa forma a leitura complementou o contexto do Iluminismo, síntese do pensamento burguês. Da prática da leitura advinha o conhecimento e expandia-se o racionalismo, concebidos como alavancas do progresso e meio de contestar o domínio da nobreza fundiária, bem como “correspondia a uma atividade efetivamente integrada ao ambiente familiar decretando o caráter doméstico da ação de ler e o novo apreço concedido ao objeto livro”. Daí adveio a maneira dualista de ver o livro: “o escapismo, oriundo da leitura ficcional, e a aprendizagem, proveniente da leitura utilitária”, provendo o desenvolvimento do raciocínio e o acúmulo de conhecimento (ZILBERMANN, 1990, p. 99 e 100).

Já a literatura infantil não teve origem popular, e “seu surgimento foi induzido, patrocinado pelos autores que escreveram livros para crianças no período de transição entre os séculos XIX e XX”. Foi nos anos de 1920 e 1930, a partir do

sucesso de Tales de Andrade e Monteiro Lobato, que as editoras começaram a prestigiar e investir no gênero (LAJOLO; ZILBERMANN, 1986, p. 61).

Mesmo com a adesão de alguns escritores, o êxito não garantiu a autonomia da literatura infantil, pois continuava sem “legitimação artística”, e sua publicação não transformava a imagem de seus escritores. Já o mercado escolar tornou-se um estímulo aos que desejavam escrever para os jovens. No entanto, para circular na escola, era preciso espontaneidade e imaginação e adequar-se aos programas curriculares, ainda que a fantasia e a criatividade tenham sido “[...] indiretamente disciplinadas favorecendo o Estado que, assim, controlava de alguma maneira a produção de livros destinados à infância” (LAJOLO; ZILBERMANN, 1986, p. 62).

Foi Pedro Quaresma quem, no Brasil, revolucionou a edição de livros para crianças, pois, quando havia poucos livros do gênero no país e os que havia eram produzidos em Portugal,

ele lançou uma coleção – Contos da Carochinha, Histórias da avozinha, Álbum das crianças, entre outros - com textos escritos em português do Brasil, uma inovação que praticamente lhe garantiu o monopólio da venda de livros para crianças no final do século XIX. (MOMENTOS, p. 20)

Segundo Hallewell, referindo-se à linguagem que seguia os usos da pátria mãe, Portugal, “a criança não apenas se confundia com as palavras e o estilo grotesco desses livros, como frequentemente, tinha dificuldade até mesmo de compreendê-los”. Todos esses textos, incluindo Histórias da Baratinha, foram adaptados de Andersen, Grimm e Perrault. Mais tarde, Pedro Quaresma publicou: “Os meus brinquedos, Theatrinho Infantil e Álbum das crianças”, assim garantindo o monopólio do mercado dos livros infantis (2005, p. 274). Theatrinho Infantil talvez seja a primeira obra com tema relacionado à arte no Brasil feita para crianças, apesar de não ser de arte visual.

“Os livros infantis consolidaram-se no mercado no início dos anos 80 com grande variedade de temas, numa linguagem própria que tratava de novos valores da sociedade” (MOMENTOS, p. 181). Os livros que foram para as escolas assumiram um caráter educativo. Na sua origem, o livro para a infância assumiu uma personalidade educativa, com postura pedagógica, englobando normas e valores do mundo adulto para serem incorporados às crianças. O livro para crianças incorporou-se à escola, “tornou-se um simulacro da escola, por ensinar sempre uma atitude ou um saber à criança; e conformou-se em atuar como um instrumento do

ensino, ao ser introduzido na sala de aula na forma simulada de um livro didático” (ZILBERMANN, 1990, p. 100).

Segundo Lajolo e Zilbermann, assim como o livro didático, a literatura infantil é vista como o “primo-rico da editoras”, pois o mercado é cativo e crescente. Os livros para as crianças também passam pelo “crivo escolar” e o apoio institucional do governo ou de seus intermediários; as agências pedagógicas de apoio à infância fazem com que este material tenha sempre investimento significativo (1996, p. 120 e 121).

Para Lajolo e Zilbermann (1986, p. 174), a literatura infantil brasileira, após os anos de 1960 e 1970, incorporou em diferentes níveis sua destinação pedagógica. Quanto à circulação, a literatura se beneficia da legislação que recomenda, e a divulgação acontece diretamente nas escolas. O marketing acontece diretamente com os professores, e é familiar, na escola, a figura do autor visitante que discute com os estudantes os textos adotados. Diante disto, a indústria cultural desenvolveu uma série de propostas pedagógicas e glossários que acompanham os livros.

Lajolo e Zilbermann situam, no contexto nacional, o que aconteceu com as escolas e com os livros a partir dos anos de 1964. Segundo as autoras, o Golpe de Estado redimensionou a infra-estrutura da sociedade brasileira que assumiu um perfil industrializado, a isso se articulando o fortalecimento da burguesia nacional e o mercado interno. A leitura patrocinada pelas escolas nacionais e prevista nos livros infantis era uma

leitura dirigida, orientada, recurso de inculcação de certos valores, comportamentos e atitudes que, se não são mais conservadores como eram as atitudes e comportamentos de que se fazia porta-voz a literatura infantil brasileira ao tempo de sua formação, continuam e sintonia com uma concepção de leitura e literatura infantil que as vê como agente civilizador e educativo (LAJOLO; ZILBERMANN, 1986, p. 174).

Para Abramovich, a literatura foi incorporada à escola, sendo que houve o entendimento de que isso bastaria para que as crianças passassem a ler “por decreto”. Isso não acontece, pois esta leitura vem acompanhada de dever, e não de prazer (1997, p. 140). Na escola, a literatura passa a ser apenas um pretexto para ensinar outros conteúdos.

Para Coelho (2000), a escola é um “espaço privilegiado” para a formação do indivíduo. E é esse, segundo a autora, o espaço em que devem ser privilegiados os estudos literários, pois eles

[...] estimulam o exercício da mente; a percepção do real em suas múltiplas significações; a consciência do eu em relação ao outro; a leitura do mundo em seus vários níveis e, principalmente, dinamizam o estudo e conhecimento da *língua*, da expressão verbal significativa e consciente – condição *sine qua non* para a plena realidade do ser. (COELHO, 2000, 16, grifos do autor)

Esta autora aponta a escola como um espaço privilegiado. Entretanto, indica que, para isso, a escola não pode ser um espaço reprodutor de um sistema rígido, disciplinador e imobilista. Compreende, nesse contexto, que o espaço escolar deve “permitir ao ser em formação chegar ao seu *autoconhecimento* e a *ter acesso ao mundo da cultura* que caracteriza a sociedade a que ele pertence” (COELHO, 2000, p. 17, grifos do autor).

A literatura infantil é aqui entendida como expressão artística. Para Coelho, como “fenômeno visceralmente *humano*, a criação literária será sempre tão complexa, fascinante, misteriosa e essencial, quanto a própria condição humana” (2000, p. 28). Neste sentido, compreendo que a literatura se constitui no contexto complexo da cultura humana e que forma sua condição essencial social e humana.

A literatura infantil apresenta a mesma essência da literatura destinada aos adultos. O que a singulariza são as diferenças marcadas pela “*natureza do seu leitor/receptor: a criança*” (COELHO, 2000, p. 29, grifos do autor). Suas marcas de distinção incluem a autoria da obra por um adulto para uma criança leitora. Em sua origem ligada à diversão e à aprendizagem das crianças, esse tipo de literatura era tratada como uma obra simplificada, muitas vezes reduzida para atrair o pequeno leitor/ouvinte, tido como “pequeno adulto”. Segundo Coelho, até bem pouco tempo, a literatura infantil era encarada pela crítica como um gênero secundário e vista como “algo *pueril* (nivelada ao brincar) ou *útil* (nivelada à aprendizagem ou meio para manter a criança entretida e quieta)” (2000, p. 30, grifos do autor).

Já no século XX, houve uma redescoberta da literatura infantil e, por causa da psicologia experimental, foi possível perceber a literatura infantil como um “*elemento estruturador* do universo que cada indivíduo constrói dentro de si”. A autora indica que os estudos dessa área, ao se preocuparem com a inteligência, atentaram “para

os diferentes *estágios de desenvolvimento* (da infância e da adolescência)”, focando a importância da formação da personalidade. Entende com isso que a noção de criança muda, o que é importante no processo da constituição desta literatura que deseja “conseguir falar, com autenticidade, aos seus possíveis destinatários” (COELHO, 2000, p. 30, grifos do autor).

Do exposto, depreendo que o livro infantil é um objeto que leva uma mensagem de um autor-adulto para um leitor-criança. Assim, “nessa situação, o *ato de ler* (ou de ouvir), pelo qual se completa o fenômeno literário, se transforma em um *ato de aprendizagem*” (COELHO, 2000, p. 31, grifos do autor). Mesmo que a intencionalidade não seja ensinar, essa literatura se dirige a um público cuja idade é a da aprendizagem. Aqui, segundo Coelho, se insere uma discussão presente na atualidade, que é a crítica à “vocação pedagógica” da literatura infantil, em defesa de uma literatura voltada ao entretenimento. A defesa da autora é de que a radicalização deste posicionamento pode ser negativa. Para ela, como resultado de um ato criador, a literatura deve ser compreendida como uma “*aventura espiritual* que engaje o *eu* em uma experiência rica de vida, inteligência e emoções” (COELHO, 2000, p. 32, grifos do autor).

O rótulo de literatura abrange uma significativa variedade de textos. Segundo Coelho, abrange modalidades bem distintas: os contos, as lendas, as histórias do cotidiano, as biografias romanceadas, os romances históricos, a literatura documental ou informativa (2000). A autora argumenta, ainda, que a opção do autor tem relação com tendências de sua época e que a relação entre pedagogia e arte está presente, de formas diferentes, nesses diversos momentos. Ficam presentes, neste contexto, as forças que exigem da literatura posições entre o entretenimento e a literatura informativa. Estas atitudes polares resultam no que a autora chama da “indissolubilidade que existe entre a *intenção artística* e a *intenção educativa* incorporadas nas próprias raízes da literatura infantil” (2000, p. 48, grifos do autor).

A literatura é uma forma de criação literária que usa da palavra e precisa de um suporte físico para circular para além das rodas de histórias. Na atualidade, como já observado, o livro é um dos principais suportes que, na condição de mercadoria, se encontra marcado pela estrutura do mercado. O livro é o principal suporte da literatura utilizado nas escolas. Nele, a criação ganha corpo verbal e se torna acessível aos leitores, sejam eles crianças ou adultos. Na literatura infantil, a imagem ganha espaço e dialoga com o texto verbal, na tentativa de coadunarem

diálogos que intuem complementar ou, ainda, ampliar a experiência estética do leitor. Neste sentido, imagem e texto se tornam elementos essenciais para a relação do leitor com aquela obra. A imagem, aqui, não é vista com uma tradução do texto da palavra, mas sim como um elemento que pode, até, transcender o escrito.

Cabe salientar que a literatura infantil utiliza-se de um suporte, o livro, que não necessariamente precisa ser destinado somente às crianças leitoras, mas a todo tipo de leitor que deseja lidar com o livro e descobrir as particularidades desse universo.

Para Zilbermann, a criança convertida em leitor é manipulada diante da relação estabelecida com o livro no contexto escolar e no contexto industrial. Para a autora, a criança é vista por uma cultura massificadora como uma compradora; é levada a freqüentar e a cursar uma escola onde é condicionada a imitar a linguagem do professor e não incrementa seu discurso e criatividade; é transformada em leitor para adentrar o universo letrado; é seduzida pelo mundo dos sonhos, seja como parceira da cultura de massas ou como simulacro da escola (1990). A autora ainda alerta que, mesmo que a literatura subsista graças à escola e ao sistema industrial, não pode ficar submissa a esses propósitos mercadológicos.

É importante considerar que o livro, enquanto um objeto cultural, está inserido em contextos históricos, sociais e culturais específicos. A relação que o livro tem com a escola e, neste sentido, a escola tem com o livro, indica as diferentes maneiras de os seres humanos se relacionarem com este objeto. O livro é, seja ele didático ou de literatura infantil (aqui focada por ser uma pesquisa destinada ao uso do livro por professores que atuam com crianças), um objeto cultural que é utilizado em práticas culturais, ao mesmo tempo em que se constitui como objeto resultante de outras práticas culturais. A forma como se constituem os livros e como são utilizados indicam as diversas relações que com eles são estabelecidas.

Diante do exposto, observo que a literatura infantil é um campo bastante abrangente e que a escola estimula a circulação e os diversos usos desse tipo de livro e com ele são construídas significações nesse espaço. O livro de arte para crianças também é um objeto cultural que circula no ambiente escolar e nele é compreendido como uma literatura infantil.

5.4 OS LIVROS DE ARTE PARA CRIANÇAS

Abordar como temática os livros de arte para criança é uma busca que tentará encontrar fios que amarrem e construam sentidos no diálogo entre a literatura e a arte visual, entre o livro enquanto objeto cultural e o olhar sensível do leitor, entre o que está impresso e a mágica com o sensível, desenvolvidos na relação do homem com o mundo, com os outros homens e consigo mesmo.

Para esta busca, inicio com uma descrição que Manguel faz de um de seus encontros com uma obra-de-arte:

Uma das primeiras imagens que me lembro, com plena consciência de ter sido criada sobre a tela e pintada por mão humana, foi um quadro de Vincent van Gogh, de barcos de pesca sobre a praia de Saintes-Maries. Eu tinha nove ou dez anos, e uma tia, que era pintora, me convidara para ir ao seu ateliê para conhecer o local onde trabalhava. Era verão em Buenos Aires, quente e úmido. O pequeno aposento estava frio e tinha um cheiro maravilhoso de terebintina e óleo; as telas armazenadas, apoiadas umas nas outras, me pareciam livros deformados no sonho de alguém que soubesse vagamente o que eram livros e os houvesse imaginado enormes, feitos de uma única página, dura e grossa; os esboços e os recortes de jornal que minha tia havia pendurado na parede sugeriam um local de pensamentos particulares, fragmentados e livres. Em uma estante de livros baixa, havia volumes grandes de reproduções coloridas, a maioria publicada pela firma suíça Skira, um nome que, para ela, era sinônimo de excelência. Minha tia puxou o volume dedicado a van Gogh, acomodou-me em uma poltrona e pôs o livro sobre os meus joelhos. Em seguida, deixou-me só. (MANGUEL, 2001, p. 19)

O breve recorte de texto apresentado, que inicia o primeiro capítulo do livro *Lendo Imagens*, de Alberto Manguel, indica a maneira peculiar como o autor entrou em contato, pela primeira vez, com uma obra-de-arte, o que não significa que tenha sido a primeira vez que, de fato, esse contato tenha acontecido; significa, sim, a primeira vez que, para ele, foi apresentado de maneira intencional a Vincent van Gogh.

Nessa sua narrativa, o autor apresenta não só a obra com a qual teve contato, seu autor - Vincent van Gogh -, mas todo o contexto, o espaço físico em que isso aconteceu. Suas diversas memórias – incluindo não só o aspecto visual, mas o olfativo, o tátil, etc. – possibilitam aos leitores de seu texto construir mentalmente as imagens por ele vivenciadas. Cada espaço e cada canto daquela sala em que esteve quando apresentado para o artista emergem em suas palavras. A maneira de o autor escrever e contar o acontecido usando uma fala adulta faz com

que o leitor se coloque em seu lugar e construa uma imagem a partir de suas lembranças.

O recorte de Manguel incita a pensar nas narrativas que poderiam ser feitas pelas mais diversas pessoas sobre seus contatos com a obra-de-arte e os suportes que possibilitaram esse contato. Faz imaginar como cada criança, adolescente ou jovem poderia contar suas histórias. Faz perguntar como os professores proporcionam as leituras e o contato com as imagens das obras-de-arte e com a própria obra-de-arte, quando possível.

Pensar nessas narrativas possibilita ao professor/pesquisador elencar elementos presentes nesses contatos com a obra-de-arte visual e com os artistas que apresenta aos estudantes. A construção que cada ser humano realiza ao entrar em contato com a obra-de-arte é pessoal, mas mediada pelo contexto cultural, pelas escolhas (objetos, livros, filmes, entre outros) do professor, quando acontece na escola, ou pelo lugar em que a pessoa vive, quando mediada por outras pessoas que integram outros ambientes que a pessoa frequenta.

Ainda sobre as memórias de um leitor de obras e livros, Manguel relata:

Mas as imagens que minha tia me apresentou naquela tarde não ilustravam nenhuma história. Havia um texto: a vida do pintor, fragmentados nas cartas ao seu irmão, que não li senão muito mais tarde, o título das pinturas, sua data e local. Mas, em um sentido muito categórico, aquelas imagens se mantinham isoladas, desafiadoras, me aliciando para uma leitura. Nada havia para eu fazer exceto olhar para aquelas imagens: a praia cor de cobre, o barco vermelho, o mastro azul. Olhei para elas demorada e atentamente. Nunca as esqueci (2001, p. 20).

As palavras do autor novamente apresentam suas memórias, no momento demonstrando como sua curiosidade foi sendo suprida durante outros momentos de sua história. Levanto a hipótese de que, mesmo após terem passado muitos anos desse primeiro contato, aquela imagem do barco ainda converse com ele e trace perguntas não respondidas. Mais uma vez a narrativa do autor demonstra seu contato, em um primeiro momento e em momentos posteriores, por intermédio do qual suas curiosidades foram sendo supridas. Esse contato, nesse caso, aconteceu por meio de um suporte: um livro. No caso, um livro de arte, não um livro feito especialmente para crianças; mas um livro que continha, em suas páginas, histórias de um artista e de sua produção visual.

Os registros apresentados foram alguns dos que marcaram Manguel em sua trajetória de estudioso da leitura e da imagem.

O interesse desta pesquisa é o livro de arte, o livro enquanto objeto cultural que apresenta às pessoas histórias, poesias, imagens, mundos novos e revisitados. Compreendo o livro como um objeto cultural, com conteúdos específicos, cujo acesso é privilégio de algumas pessoas. O livro de arte, portanto, é um objeto cultural que leva a uma prática cultural, que tem na arte a sua temática e, no caso do livro de arte para crianças, que alia texto e imagem para o leitor infantil.

Em uma palestra sobre a Ilustração do Livro Infantil⁵⁰, intitulada *Imagem: ampliando o olhar*, André Neves⁵¹ aponta que, para ele, a literatura infantil não é uma categoria determinante, pois essas obras podem ser lidas por pessoas das mais diversas idades. Concordando com o autor, o livro de arte para crianças não é somente um livro de arte para ser lido para crianças ou por crianças, mas uma obra que pode seduzir pessoas das mais diversas idades.

No artigo *O livro infantil brasileiro: arte para crianças*, Camargo discute o livro enquanto obra-de-arte e a possibilidade e relevância de este aproximar as crianças da arte. Para o autor, “o livro ilustrado para crianças é uma obra de arte, não apenas um texto literário. Ele é uma pequena galeria de imagens que se oferece aos nossos olhos em casa, na escola, na biblioteca e que permite o jogo de ver/rever” (1990, p. 04). Camargo aponta estes elementos ao discutir a ilustração nos livros e a destaca como obra-de-arte. Por isso, no livro, a imagem é tão relevante como o texto literário.

Para Camargo, “Num país com poucos museus como o Brasil, o livro tem papel de uma Casa de Cultura portátil, levando, do apartamento urbano à escola rural, as imagens que os artistas materializam”. O autor ainda compara o livro com a arte contemporânea, pois não é feito de materiais “aristocráticos”, como o mármore ou o bronze; é manuseável e antimonumental; e ainda é múltiplo, pois pode desencadear múltiplas leituras (1990, p. 04).

O artigo de Camargo discute a ilustração feita para o texto literário e os processos inversos da ilustração, apontando os textos que são criados a partir de

⁵⁰ Encontro do Programa Nacional de Incentivo a Leitura - PROLER com a temática Leitura compartilhada: oralidade, etnia, imagens e textos. Blumenau, 09 de outubro de 2006. Promoção da Prefeitura Municipal de Blumenau e Fundação Cultural de Blumenau.

⁵¹ Ilustrador e escritor, nasceu em Recife e reside em Porto Alegre. Autor de diversos livros, entre eles: Maria Peçonha e Sebastiana e Severina.

imagens. Reporta-se ao livro de arte para crianças ao destacar uma série de livros que, naqueles anos, final da década de 1980 e ano de 1990, estavam sendo editados e publicados no Brasil. Destaca a coleção “Arte para crianças”, da Berlendis & Verthechia, com os textos de Ana Maria Machado, que escreveu **Era uma vez três**, a partir das pinturas de Alfredo Volpi, e o texto literário de Lygia Bojunga, que escreveu **7 cartas e 2 sonhos**, a partir das pinturas de Tomie Otake. Não desta coleção, mas ainda cita o livro **Em busca do tesouro de Magritte**, escrito por Ricardo da Cunha Lima (1990). Este artigo de Camargo apenas cita a relevância desses livros, sendo que o autor não sistematiza uma pesquisa sobre os mesmos.

Poucas são as obras e pesquisas dedicadas ao livro de arte. O livro de arte para crianças ainda possui um número menor de registros. Como já mencionado na Introdução, Renata Sant’Anna, pesquisadora da área da arte que atuou no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo, elaborou uma pesquisa apresentada em sua dissertação, intitulada *Páginas de Histórias: a criança, o livro e a arte*⁵². Em sua dissertação, Sant’Anna faz uma análise acerca de três coleções de livros de arte para crianças, sendo que discorre acerca da história do livro de arte para crianças no Brasil; categoriza os diversos tipos de livros de arte para crianças; e faz uma análise de três coleções: “Coleção L’Art em Jeu”, “Coleção Arte para Criança” e “Coleção Olharte”.

Segundo Sant’Anna, os livros de arte são, em geral, livros “maravilhosos” em imagens e em formatos, mas que nem sempre são acessíveis aos leitores por conta do valor e dos textos, que são, em muitos casos, “compilações indigestas do saber” (2000, p. 09). Neste sentido, é possível acrescentar que o livro de arte é um objeto cultural que indica o lugar, o tempo e as pessoas que lidam com ele, que se constitui num contexto determinado construído a partir de uma determinada “política intelectual e cultural” (idem, 2000, p. 10). Essa política, influenciada pelo mercado cultural, seleciona o que deve ser produzido, bem como, a partir daí, seleciona as pessoas que a ele terão acesso.

Como são objetos caros, no Brasil, em virtude principalmente da política cultural, os livros de arte acabam sendo utilizados por poucos e veiculados com muito mais restrições do que outras produções literárias. Para Manguel (1997), a posse de um livro implica certa “posição social” e certa “riqueza intelectual”. Assim,

⁵² Dissertação apresentada para a obtenção do título de Mestre na Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, sob a orientação da Prof^a Dr^a Ana Mae Tavares Bastos Barbosa.

seja o livro de arte ou outro livro, ter um exemplar e circular com ele indica as condições de acesso a ele, as condições intelectuais que aproximaram a pessoa do mesmo e, conseqüentemente, a relação cultural que foi estabelecida com o saber em arte, no caso, o livro de arte especificamente.

Para Sant'Anna, “se, por um lado, o livro de arte ainda é um objeto raro e caro, acessível a poucos, por outro, é necessário, pois possibilita o encontro e o reencontro com obras de arte” (2000, p. 12). O livro de arte é, nesse caso, um objeto construído culturalmente que registra idéias de um grupo cultural e social acerca de um outro objeto cultural: a obra-de-arte. Seguindo este pensamento, a obra-de-arte, enquanto resultado da relação do homem com o mundo, com ele e com os outros seres humanos, aqui é apresentada dentro de uma outra obra humana que se constitui na relação do homem com seu contexto social e com os outros homens. Assim, ser um objeto cultural caro e pouco acessível indica os elementos que cercam os meios de produção deste livro, os quais o inserem num contexto específico e o marcam enquanto produção humana.

No ano de 2000, Santa'Anna apontou que os livros de arte para crianças eram uma nova categoria de livros de arte que estavam, naquele momento, criando corpo no mercado editorial. De lá para cá, alguns anos se passaram. No entanto, não ainda uma década de livros editados. Do momento de sua pesquisa ao ano de 2006, início desta pesquisa, alguns livros de arte para crianças foram lançados no mercado, e sua inserção nas escolas se solidificando. Observei que, da pesquisa de Santa'Anna ao início desta, diversos livros foram editados e lançados no mercado editorial brasileiro.

Segundo Santa'Anna, no Brasil, existem muitos problemas nas edições de livros de arte para adultos que se repetem nas publicações para crianças: “o pequeno número de edições sobre artistas nacionais, compilações exaustivas e pouco originais e preços inacessíveis” (2000, p. 12). Apesar do tempo de sua pesquisa parecer longo diante da quantidade de livros lançados no mercado nesses seis anos, posso perceber que sua afirmação acerca desses problemas encontrados ainda é presente, visto que alguns artistas possuem diversas publicações. Os preços são inacessíveis, em alguns casos, pelo menos para uma parte dos profissionais que atua com o ensino da arte e que foi entrevistada nesta pesquisa. No entanto, diversas publicações começaram a ser comercializadas com valores mais acessíveis.

Os livros pesquisados por Santa'Anna apresentam diversos formatos, formas textuais e aspectos visuais. A autora, em sua pesquisa, fez a seguinte categorização dos livros de arte para crianças:

- livros de atividades;
- livros de imagens;
- livros de história da arte;
- livros temáticos;
- livros ilustrados com obras de arte:
 - a obra de arte como referência das ilustrações;
 - o texto a partir das imagens;
 - as imagens elaboradas a partir do texto;
- livros sobre uma obra;
- livros que apresentam um artista;
- livros de artistas para crianças;
- livros de museus-guias;
- livros de temas relacionados;
- outros livros.

Em sua pesquisa, Santa'Anna apresenta as categorias mencionadas a partir do estudo de diversos livros editados no Brasil, traduzidos ou produzidos no país, e livros franceses. Cabe esclarecer que a autora fez um estágio no Musée d'Orsay, na França. Em sua análise, utiliza três aspectos para o olhar cuidadoso acerca das coleções que analisou:

- relação texto-imagem, levando em consideração o equilíbrio entre as informações da imagem e do texto;
- projeto gráfico, levando em consideração a exploração dos elementos constitutivos da obra; e
- levantamento dos aspectos que favorecem ou prejudicam a obra, levando em consideração a qualidade e a quantidade das imagens de obras-de-arte citadas no texto.

Para a autora,

é importante a realização de uma análise destas publicações, pois estes livros estão sendo adotados indiscriminadamente nas escolas com o objetivo de despertar nas crianças o interesse pelas artes o prepará-las para visitas aos museus (2000, p. 25).

Santa'Anna, após suas análises e nas considerações de sua pesquisa, indica que a reprodução da obra-de-arte a faz acessível a diversos lugares e a diversos públicos, pois nem sempre um visitante pode ir a um museu. No entanto, alerta para o fato de que a reprodução não possibilita o contato com a obra em si e que, assim, o “contato físico com a obra é perdido”. Para a autora, “na reprodução não há mais do que ilusão da matéria” (2000, p. 166).

A partir das categorias resultantes de sua análise, Santa'Anna indica que, no entanto, no livro e no espaço limitado do papel, é possível explorar diversas possibilidades de reprodução, “como enquadramento, isolamento de detalhes, permitindo uma descoberta progressiva da obra plástica” (2000, p. 166). Ainda destaca que “o livro possibilita o diálogo entre imagens e textos, a confrontação da leitura do autor e do leitor”. O livro, enquanto objeto cultural, possibilita este contato que é íntimo e único (SANT'ANNA, 2000, p. 166). Por fim, ressalta que a palavra e a imagem são diferentes, formas de registros distintos, e que, nos livros analisados, percebeu que “a transposição da obra à palavra causa, muitas vezes, mal entendidos, confusões e frustrações”, não sendo, assim, necessária uma explicação da mesma, mas o encontro direto com a obra-de-arte (SANT'ANNA, 2000, p. 167).

Sant'Anna sistematizou, em sua pesquisa, os registros históricos do livro de arte para crianças no Brasil, apontando que são poucos os livros com a preocupação de “introduzir as artes visuais”. Mapeou as primeiras obras que aparecem com pequenos indicativos, como *Visita às obras do Paternão*, na obra **O minotauro**, de Monteiro Lobato, e aquelas que apresentam este objetivo específico, como **A arte ao alcance da criança**, da coleção “O mundo da criança”, e, depois, a primeira coleção “Arte para criança”, da editora Berlendis & Vertechia em 1980. Ainda cita, de 1982, o livro **História da arte para crianças**, de Lenita Miranda de Figueiredo. Este histórico não está aqui sistematizado, visto que este levantamento foi sistematizado na pesquisa *Páginas de História: a criança, o livro e a arte* (2000).

Outra pesquisadora brasileira que abordou esta temática foi Maria Isabel Leite, como também já mencionado na Introdução. Em seu artigo intitulado *Livros de arte para crianças: um desafio na apropriação de imagens e ampliação de olhares*⁵³

⁵³ Apresentado no Grupo de Trabalho (GT) Educação e Comunicação (nº 16) na Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED – 2004.

(2004), a autora apresenta uma análise de livros de coleções disponíveis atualmente no mercado.

Para Leite, o livro é um dos produtos culturais aos quais a criança tem acesso. Os livros de arte também são um produto cultural ao qual a criança tem acesso e, neste sentido, são “depositários da memória textual e imagética”. Os livros de arte feitos para crianças

carregam marcas históricas que vão, desde a qualidade de impressão e captação da imagem, até a concepção de infância ali implícita – afinal, o discurso é sempre para um público específico e não dirigido a um ser abstrato e a-histórico (2004, p. 01).

Hoje, segundo a autora, a criança está presente no mundo de forma diferenciada, mas com a mesma intensidade que os adultos. Porém, diante da pouca atenção dada a ela, “Fala-se e escreve-se, ainda, muito *sobre* as crianças”. De certa maneira, isto justifica a atenção que deve ser dada aos materiais produzidos para a criança (LEITE, 2004, p. 02).

Em seu artigo, Leite aborda, num primeiro momento, a criança e a cultura. Para ela, “A criança ao falar, desenhar, dramatizar, rir, gesticular, está tecendo sua história e a forma como a percebe e se percebe na história da coletividade em que se insere”. Argumenta que a criança é membro de uma coletividade, que utiliza a linguagem para se relacionar com os outros, que se constitui neste processo, que sua constituição como “sujeito-da-e-na-língua” se dá por meio da linguagem e que vai se posicionando e “constituindo-se na e sendo constituidora da cultura” (2004, p. 02).

A autora ressalta que cada sociedade lida de maneira diferente com sua produção cultural e que os povos se expressam, ao mesmo tempo, de modo singular e múltiplo. Para Leite, a idéia de universalidade é, de certa forma, autoritarismo, sendo esse “autoritarismo cultural que impera em nossa sociedade. A supremacia da cultura letrada, burguesa, branca, urbana, sobre as diversas outras fica explícita – desde os investimentos em mídia, até pelos espaços disponíveis” (2004, p. 03).

Para Leite, são essas diversas formas como as sociedades se constituem que caracterizam as suas produções culturais. Além disso, o objeto denuncia seu processo de produção e, ao ser alterado, esse processo também altera o sentido das coisas, pois os próprios objetos mudam. Leite aborda a modernidade e afirma que, no tempo atual, “O valor de uso vai sendo substituído pelo valor de troca. A

relação com os objetos fica, então, pautada pela superficialidade do olhar”. Articulado à modernidade, refere-se ao processo tecnológico de reprodução que amplia a técnica, veicula, “barateia e simplifica o processo de circulação de idéias e, até mesmo, de criação, dessacralizando o caráter aurático de uma obra de arte” (LEITE, 2004, p. 04).

Alerta, por outro lado, para o risco de massificação:

Contraditoriamente, corre-se o risco de massificação, uma vez que a perda desta aura e a conseqüente democratização da circulação da imagem tornam a arte, e suas diversas manifestações, elementos culturais acessíveis às diferentes esferas sociais, fazendo com que o contemplador se familiarize com a imagem, com a narrativa, com o tema do objeto. Mas, mais uma vez, em contrapartida, desloca a atenção da obra propriamente dita, não enfatiza o olhar para o projeto do autor ou as técnicas utilizadas, a massa, a textura etc. (LEITE, 2004, p.04-05).

As palavras de Leite constituem um dos motivos pelos quais é importante pensar o livro de arte para crianças, seus modos de produção e circulação, bem como a relação que é estabelecida com esse objeto cultural. Diante disto, é relevante considerar o processo por meio do qual ocorre a apropriação desse objeto pelos seres humanos, nesse caso em especial, na escola. Segundo Leite, “O processo de apropriação cultural é complexo e multifacetado. Fazer circular a cultura é aspecto fundamental numa política de formação de adultos e crianças que, por sua complexidade, exige reflexão” (2004, p. 05). Porém, o foco é a aceleração da veiculação que,

acompanhada da ascensão da informação sobre a narrativa, impõe-nos tal invasão imagética que beira a banalização, enfraquecendo o olhar e favorecendo a cegueira. Olhar fugidio, que não penetra, não vê. É o olhar desviante, que enfraquece a compreensão. (2004, p. 5)

Ao reportar-se às qualidades de um livro de arte, Leite indica que este precisa ter qualidade técnica e estética e incitar a curiosidade e o desejo de o contemplador ir além. Entretanto, como nem todas as pessoas têm acesso aos museus, a autora defende a idéia de que os livros podem propiciar experiências do olhar. Para Leite, nenhum livro pode substituir a experiência do contato real com a obra-de-arte, mas pode possibilitar a educação visual.

Alguns livros apresentam intencionalidade pedagógica, a qual está em propostas oferecidas por serviços educativos de museus e por livros (didáticos) de

arte para crianças. Todavia, a partir de Santos, que desenvolveu o conceito de Educação Patrimonial⁵⁴, Leite argumenta que os livros de arte para crianças

devem provocar a relação entre aquele quadro que está sendo visto e o universo cotidiano; entre aquele quadro ora posto e algum outro que se assemelhe pela técnica, temática, cor ou qualquer outra categoria de análise – instigando o olhar que concentra e que expande – sem permitir que brincadeiras e textos obscureçam as obras e todo o seu processo criador (2004, p. 6).

As coleções por Leite analisadas em seu artigo foram: “História da arte brasileira para crianças” (ed. Pinakothèque), “Jardim dos pintores” (ed. Salamandra), “Encontro com a arte brasileira” (ed. Mindem), “Crianças famosas”, “Artistas famosos” e “Bicho-folha” (ed. Callis), “O que faz de um... um...?” (Cosac & Naify ed.), “Por dentro da arte” (Cia. das Letrinhas), “Mestres das artes no Brasil” (ed. Moderna) e outros avulsos.

Para Leite, os livros são “espaços de memória que abarcam textos, objetos e imagens, sempre marcados por seu caráter ideológico”. Assim, defende os livros de arte “que favoreçam a construção do olhar para ampliação de repertório e, conseqüentemente, maior acervo receptivo e mais material de criação, uma vez que esta é fruto de associações inesperadas daquilo que já conhecemos” (2004, p. 10). Ao tecer críticas apontando que vários dos livros de arte produzidos para crianças são pouco desafiadores, com pouco apuro técnico e estético, argumenta que,

Se para que a obra-de-arte seja percebida enquanto experiência estética é necessária uma espécie de contemplação ativa, o sujeito tem que se deixar levar, despedido de suas categorias pré-conceituais e buscar educar o olhar para VER, instigando a imaginação que necessita da lentidão e da descompressão temporal. É um jogo de atenção / desatenção; aproximação / afastamento, deixando-nos possuir / tomar pela ressonância do objeto – aquela que fará reverberar, fluir esta experiência. Para haver, então, interação entre o sujeito que vê e a obra vista, é necessária produção do olhar associada ao conhecimento – imagens e escritos em sintonia e com qualidade, sem subestimar a capacidade de compreensão da criança. (2004, p. 11)

⁵⁴ O conceito de Educação Patrimonial (em inglês, Heritage Education) foi adotado no Estado do Rio de Janeiro, pelo Museu Imperial de Petrópolis. Nesse conceito, as práticas pedagógicas devem sustentar-se em teorias do conhecimento e do desenvolvimento humano. Assim, a Educação Patrimonial refere-se ao “ensino centrado no objeto cultural, na evidência material da cultura. Ou ainda, como o processo educacional que considera o objeto como fonte primária de ensino” (SANTOS apud LEITE, 2004, p. 06)

O foco da análise de Leite são a imagem e a relação que o leitor estabelece com a mesma. Desta maneira, a autora se preocupa com a forma como o leitor vivencia, por meio da imagem, uma experiência estética. O olhar é sempre diferente e a forma como a obra vem apresentada num livro também marcará a relação com quem a contempla.

A partir de sua análise, Leite concluiu que os livros “não são materiais para ensinar cultura, mas, sim, materiais de cultura”. A didatização dos livros de arte pode dificultar a relação que a criança estabelece com a arte, pois “seu desafio é recorrer a estratégias próprias de comunicação de forma a assegurar uma relação autoral e criativa por parte das crianças que nele mergulharem” (2004, p.14). Para Leite,

A idéia de cercá-los pela aura escolar (ou pedagógica, ou didática – não importa a sutileza do termo empregado) é complicada, outrossim, por uma questão conceitual: a arte é, essencialmente, transgressora e livre; a escola, normatizadora (2004, p. 14-15).

Leite ainda indica, como outro elemento significativo, a adjetivação “infantil” ou “para crianças”, pois, para a autora, os livros de arte de qualidade deveriam interessar a todos os contempladores. No entanto, a criança, nos dias atuais, é vista como “fatia de mercado”, por isso existindo uma tensão que é permanente, pois os livros precisam ser viáveis economicamente, ao mesmo tempo em que é necessário atrair o leitor em suas singularidades (2004, p. 15).

A partir dos elementos indicados pelas autoras brasileiras que registram preocupações e sustentam pesquisas sobre o livro de arte para crianças, é possível perceber que há forte motivação para esse investimento no mercado e, conseqüentemente, no aprimoramento e uso do livro de arte para crianças relacionado ao momento vivido pelo ensino da arte.

Os livros de arte para crianças são os mais diversos e, na relação com este contexto, é possível afirmar que esses materiais circulam nas escolas e que os professores, significando esses livros de formas diferentes, fazem os mais diversos usos deles com seus alunos. Neste sentido, constroem significados diferentes com a arte.

6 OS LIVROS DE ARTE PARA CRIANÇAS E AS PROFESSORAS E PROFESSORES DE ARTE: RELAÇÕES COM A ARTE

Este capítulo tem como objetivo apresentar a análise dos dados na mesma seqüência lógica em que se deu este processo. Neste sentido, na seção 6.1, apresento a análise dos livros de arte para crianças, com o intuito de compreender o acervo que coletei a partir da categorização realizada por Sant'Anna (2000) – já apresentada no subcapítulo Os livros de arte para crianças –, com o diferencial de que ampliei e reorganizei as categorias.

Nas seções seguintes, por sua vez, com a intenção de compreender os dados à luz dos conceitos teóricos já apresentados, exponho a análise dos questionários, entremeando-a com elementos advindos das entrevistas realizadas com as pessoas envolvidas na pesquisa. Assim, na seção 6.2, apresento as professoras e os professores envolvidos na pesquisa, suas formações, turmas em que atuam e se utilizam ou não os livros de arte para crianças. Na seção 6.3, indico os motivos pelos quais as professoras e os professores de arte utilizam ou não literaturas infantis em suas aulas. Na seção 6.4, apresento os livros de arte para crianças que as professoras e os professores utilizam. Nessa seção, também é possível perceber que, além de literaturas específicas na área de artes, as professoras e os professores utilizam outras que abordam temáticas diversas. Na seção 6.5, analiso o que mobiliza as professoras e os professores de arte a utilizarem livros de arte para crianças, buscando identificar suas intencionalidades. Por fim, em 6.6, busco sintetizar as relações das professoras e dos professores com a arte, presentes nas relações com os livros de arte para crianças.

6.1 LIVROS DE ARTE PARA CRIANÇAS: COMO SÃO?

São categorizados pelas editoras como livros de arte para crianças aqueles que, apresentando como tema a arte, possuem um texto e diagramação, bem como imagens diferenciadas dos livros produzidos para o leitor adulto. Nesta pesquisa, em virtude da abrangência do tema, embora fosse possível a utilização de outras categorias da grande área que é a arte, como a música, o teatro e a dança, apenas as artes visuais foram alvo do estudo.

Os livros chamados por Sant'Anna (2000) e Leite (2006) de “livros de arte para crianças” privilegiam as imagens, e os textos possuem menor “densidade” no que se refere à verticalidade dos conceitos apresentados. Porém, esses conceitos são tomados pelos autores com a intenção de suscitar diálogos, reflexões e relações com as artes visuais para o leitor infantil e para o leitor adulto. Em se tratando desta pesquisa, observei que diversas são as características de uma obra desenvolvida para crianças, como a presença de imagens, de jogos, de brincadeiras, de textos dos mais variados.

Entendo como livros de arte para crianças as chamadas literaturas infantis, desde que tenham como tema elementos relacionados às artes visuais. Segundo Coelho (2000, p. 47), o que diferencia a literatura infantil de uma literatura para adultos é que a primeira é uma criação literária de um adulto para um receptor: a criança. Observo que, para a autora, a literatura infantil abarca uma série de tipos de livros, como os livros de contos de fadas, fábulas, contos, lendas, histórias do cotidiano, biografias romanceadas, romances históricos, literatura documental ou informativa. No contexto desta pesquisa, encontrei livros de arte para crianças que se enquadram nessas diversas categorias citadas por Coelho, alguns mais didáticos, outros mais de entretenimento, mas todos tendo a arte visual como eixo dos conceitos abordados. Observei que, inclusive, livros de jogos são catalogados pelas editoras como literatura infantil.

Apresento, aqui, nesta seção, a organização que realizei das diversas categorias de livros de arte para crianças, buscando deixar claro o processo que levou a este resultado. Considerei, para esta organização, em primeiro lugar, as categorias citadas por Renata Sant'Anna em sua pesquisa. No entanto, diante da diversidade existente de materiais publicados nos últimos anos, articulei às categorias elencadas pela autora as observações realizadas com grupos de alunos e de estudos⁵⁵, bem como observações decorrentes desta investigação. Quanto aos livros de arte para crianças aos quais apliquei a categorização adotada nesta pesquisa, os coletei em livrarias, em sebos, na internet, em bibliotecas, com vendedores ambulantes, bem como nas escolas e com as professoras e os professores envolvidos na pesquisa.

⁵⁵ Acadêmicos do curso de Pedagogia da UNIVALI, bem como grupos de estudos com professores em momentos de formação continuada.

Como já visto no subcapítulo 5.4, as categorias apresentadas por Santa'Anna (2000) são:

- **os livros de atividades**
- **os livros de imagens**
- **os livros de história da arte**
- **os livros temáticos**
- **os livros ilustrados com obras de arte**
 - a obra de arte como referência das ilustrações
 - o texto a partir das imagens
 - as imagens elaboradas a partir do texto
- **os livros sobre uma obra**
- **os livros que apresentam um artista**
- **os livros de artistas para crianças**
- **os livros de museus-guias**
- **os livros de temas relacionados**
- **outros livros**

Analisei os livros de arte para crianças identificados para esta pesquisa e fiz aproximações com a categorização de Sant'Anna, a partir do que observei que nenhum dos livros coletados se enquadrava em duas das categorias apresentadas pela autora: **livros sobre uma obra** e **livros de artistas para crianças**. Subdividi algumas das categorias de Sant'Anna, tendo em vista a compreensão do material coletado. Assim, por compreender que as aproximações eram possíveis, procedi à incorporação de uma categoria a outra hierarquicamente superior, de modo a torná-las mutuamente excludentes.

A seguir, apresento as categorias dos livros utilizadas em minha pesquisa, com as explicações de cada divisão e subdivisão. Realizei o levantamento apenas com livros editados no Brasil, sendo que alguns são produzidos aqui e outros são traduções. No Apêndice 1, encontra-se a lista dos 210 livros que analisei e agrupei de acordo com as categorias às quais estão relacionados e que se encontram aqui apresentadas. Estão no inventário todos os livros os quais foi possível acessar e coletar nos anos de 2006 até junho de 2008, existindo, entretanto, a possibilidade de que a coleção não seja exaustiva.

Apresento as grandes categorias em negrito, com todas as letras maiúsculas, e, no interior da mesma, algumas subdivisões – também em negrito, mas com todas as letras minúsculas – que auxiliaram neste processo de compreensão das diferenças e semelhanças entre os livros.

LIVROS DE ATIVIDADES:

- com imagens criando jogos visuais
- com jogos aliando informações sobre o artista e sobre suas obras
- com diferentes formatos e com atividades de intervenção no livro

- **LIVROS DE IMAGENS**

- **LIVROS DE HISTÓRIA DA ARTE:**

- livros sobre períodos específicos
- livros que condensam a história da arte
- livros sobre a história da arte regional
- livros sobre história de um evento de arte

- **LIVROS TEMÁTICOS**

- **LIVROS DE TEMAS RELACIONADOS À ARTE:**

- livros que abordam gêneros artísticos
- livros sobre técnicas e materiais
- livros sobre arte popular

- **LIVROS ILUSTRADOS COM OBRAS-DE-ARTE:**

- a obra-de-arte como referência das ilustrações
- o texto a partir das imagens
- as imagens elaboradas a partir do texto

- **LIVROS QUE APRESENTAM UM ARTISTA:**

- a partir de uma história de ficção
- a partir de um texto linear da história do artista
- com enfoque na obra e na relevância do artista

- **LIVROS DE MUSEUS-GUIAS**

- **LIVROS DE FICÇÃO CRIADOS A PARTIR DA ARTE**

- **OUTROS LIVROS**

Os **livros sobre uma obra** apresentam e colocam em evidência as qualidades da obra, como composição, cores, movimento, entre outros aspectos (SANT'ANNA, 2000, p. 86). Não encontrei durante a pesquisa nenhum livro dessa categoria. Já os **livros de artistas para crianças** são “livros de artista”, também chamados pela autora de livros-objeto para crianças (2000, p. 98). O livro que Sant'Anna apresenta nesta categoria é um livro diferenciado e produzido em pequena escala pelo artista, às vezes apenas um exemplar. Julgo, assim, que, no âmbito desta pesquisa e no contexto em que é produzido, esses livros pouco circulam.

Retirei da categoria **livros temáticos** aqueles sobre gênero de arte e os aloquei em **livros de temas relacionados**. Ainda acrescentei uma outra categoria denominada **livros de ficção criados a partir da arte**.

Atualmente, são diversos os livros que envolvem as artes visuais como temática, eixo ou conteúdos. São vários os formatos físicos, as formas de diagramação, os conteúdos, os eixos temáticos e conceituais, os públicos aos quais se destinam, os valores, as formas de venda. Enfim, cada livro possui características, o que acaba dificultando a tentativa de categorização, visto que alguns apresentam peculiaridades que poderiam estar numa ou noutra categoria, dependendo dos elementos levados em consideração. Desse modo, optei por uma característica mais presente no livro para poder escolher em qual categoria alocar. Cabe ressaltar que o objetivo desta pesquisa não é analisar cada livro sobre arte para crianças editado no Brasil, mas conhecer o que existe, com o intuito de entender o universo das escolhas das professoras e dos professores que atuam na Rede Municipal de Ensino de Blumenau. Assim, para ir ao encontro do objetivo desta investigação, lancei, a partir da leitura dos livros citados pelas professoras e pelos professores, um olhar sobre esses livros, procurando compreender quais as categorias mais utilizadas.

Apresento, na sequência, as explicações sobre as categorias observadas no processo de coleta e organização dos livros. Também apresento alguns exemplos e, nos apêndices, as referências de todos os livros coletados para esta pesquisa durante os anos de 2006 a junho de 2008. A categoria de maior representatividade entre os 210 livros coletados e categorizados foi **livros que apresentam um artista**.

Os **LIVROS DE ATIVIDADES**, para Renata Sant'Anna, são aqueles que propõem jogos, desenhos, recortes, colagem. Estão em uma categoria que fica entre

livro e outro objeto, como “livro-brinquedo”, “livro-jogo” ou “livro-animado” (2000, p. 62). Observei que são vários os tipos de livros que se encaixam nesta categoria, na qual realizei a seguinte subdivisão: **livros com imagens criando jogos visuais, livros com jogos aliando informações sobre o artista e sobre suas obras e com diferentes formatos e atividades de intervenção no livro.**

Os livros **com imagens criando jogos visuais** não apresentam texto; apenas imagens que dialogam entre si. Categorizei-os como livros de atividades, pois são organizados com propostas visuais, sendo que o leitor possui a imagem da obra-de-arte numa página e uma proposta de interação visual na outra. Esse diálogo acontece com recortes da imagem, com detalhes ampliados ou repetidos, com o negativo de uma gravura, entre outras propostas. Como exemplo, o livro **Brincando com a arte: Guignard**, de Pierina Camargo e Rosa Esteves (2003), apresenta uma proposta de jogos visuais com obras do artista Alberto da Veiga Guignard. Em algumas páginas, o leitor pode, até, sentir-se provocado a preencher os espaços vazios ou, ainda, criar outras imagens. Os textos são apenas os títulos, e os anos de produção de cada obra ficam no rodapé das imagens. Outro livro é **Brincando com arte: Guersoni**, de Jefferson Galdino e Nancy Caruso Ventura (2003). Nele, a proposta é semelhante à anterior. Ambos os livros são da mesma coleção e provocam o olhar à medida que criam espaços vazios, usam o positivo e o negativo. Enfim, as imagens provocam jogos para os olhos.



FIGURA 3: CAPA DO LIVRO BRINCANDO COM ARTE: GUERSONI
FONTE: GALDINO E CARUSO VENTURA (2003).



FIGURA 4: CAPA DO LIVRO BRINCANDO COM A ARTE: GUIGNARD
 FONTE: CAMARGO E ESTEVES (2003).

Os livros **com jogos aliando informações sobre o artista e sobre suas obras** apresentam atividades, como o jogo dos sete erros; jogos de tabuleiros; a procura de detalhes, de imagens; espaços para a intervenção da criança com desenhos, palavras, pinturas. Ainda apresentam um pouco da história de um artista. Um exemplo é o livro **Os quadros de Pablo**, de Sylvie Girardet e Claire Merleau-Ponty (1996). O foco é a história do artista e suas obras. Neste livro, as autoras criam provocações, jogos, espaços para o leitor interpretar apenas olhando ou, ainda, interferindo no livro. Há jogos de tabuleiros, histórias que lembram quadrinhos, jogos dos sete erros, entre outros. Algumas imagens das obras do artista Pablo Picasso são elementos dos jogos, bem como alguns são construídos a partir de ilustrações de Nestor Salas. Outro livro é **Uma volta com Volpi**, de Renata Sant'Anna, organizado em folhas soltas dentro de um envelope. O foco do livro é Alfredo Volpi e suas obras. Estabelece um diálogo com o leitor e traz diversas atividades que podem ser realizadas no livro, tais como ligar, desenhar, perguntar e responder, entre outras.

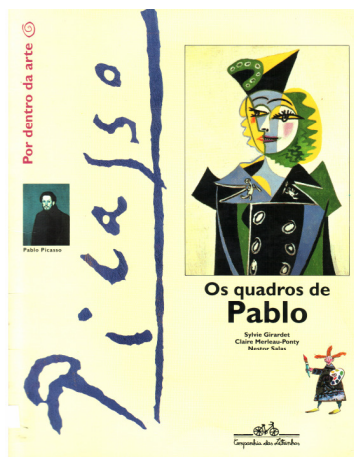


FIGURA 5: CAPA DO LIVRO OS QUADROS DE PABLO
 FONTE: GIRARDET E MERLEAU-PONTY (1996).



FIGURA 6: CAPA DO LIVRO UMA VOLTA COM VOLPI
 FONTE: SANT'ANNA (2000).

Em **com diferentes formatos e com atividades de intervenção no livro** se enquadram os livros que possuem papel diferenciado, texturas nas páginas, materiais para intervenção, como adesivos, páginas com picotes para encaixe, entre outras possibilidades. Um exemplo é o livro **O trabalho dos escultores**, de Beatrice Fontanel e Claire D'Harcourt (1995), traduzido pela editora Melhoramentos, composto com materiais diferentes, papéis, plásticos, alto e baixo relevos, para o leitor tatear. Ainda são apresentados adesivos para serem realizadas intervenções. Outro livro é **As cores**, de Adèle Ciboul (2001), traduzido pela editora Moderna. Este livro cujo tema são as cores é composto por diferentes materiais, espaços com jogos, recortes, encaixes para o leitor brincar e interferir no objeto.



FIGURA 7: CAPA DO LIVRO O TRABALHO DOS ESCULTORES

FONTE: FONTANEL E D'HARCOURT (1995).

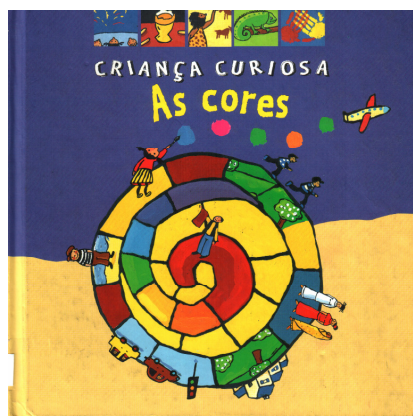


FIGURA 8: CAPA DO LIVRO AS CORES

FONTE: CIBOUL (2001).

Os **LIVROS DE IMAGENS** são livros em que as imagens, que são o foco principal, contam uma história. A partir das imagens, as crianças tecem um diálogo e inventam seu próprio texto (SANT'ANNA, 2000). Esses livros possuem como tema a arte. Exemplo é o livro **Filipe e a arte**, de Hanne Türk (1987), obra curiosa e somente com imagens, a qual apresenta uma visita de um ratinho a um museu. Outro é o livro **Amarelo, azul e...**, de Cláudio Zirotti (2004), que apresenta em imagens a história das cores formando uma narrativa.

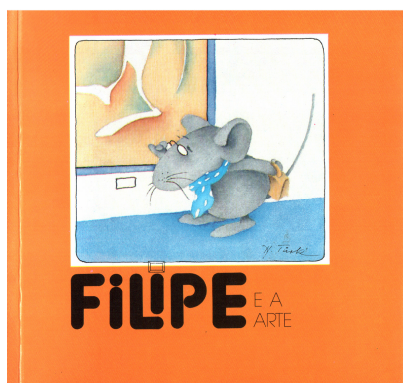


FIGURA 9: CAPA DO LIVRO FILIPE E A ARTE
 FONTE: TÜRK (1987).



FIGURA 10: CAPA DO LIVRO AMARELO, AZUL E...
 FONTE: ZIROTTI (2004).

Os **LIVROS DE HISTÓRIA DA ARTE** são aqueles que buscam iniciar o conhecimento em história da arte. Alguns deles se caracterizam pela ordem cronológica que ganha características gráficas diferentes quando os acontecimentos são contados para as crianças (SANT'ANNA, 2000). Subdividem-se em: **livros sobre períodos específicos, livros que condensam a história da arte, livros sobre a história da arte regional e livros sobre história de um evento de arte.**

Os **livros sobre períodos específicos** têm como temática um período histórico sobre a arte. Assim, o eixo do livro é o período histórico e alguns artistas desse período. Nesta categoria, exemplo é o livro **Cores e formas: a segunda metade do século XX**, de Nereide Schilaro Santa Rosa (2002), no qual a autora faz um recorte de um tempo: apresenta obras brasileiras dos anos de 1960 a 1990.

Outro livro da mesma categoria é **No tempo de Warhol**, escrito por Antony Mason (2004) e traduzido pela editora Callis. Utiliza o artista Andy Warhol como título e como parte do tema. Todavia, o livro localiza o leitor no tempo e no momento histórico em que o artista vivia, apresentando, dessa forma, outros movimentos artísticos e outros artistas do contexto.



FIGURA 11: CAPA DO LIVRO CORES E FORMAS:
A SEGUNDA METADE DO SÉCULO XX
FONTE: SANTA ROSA (2002).

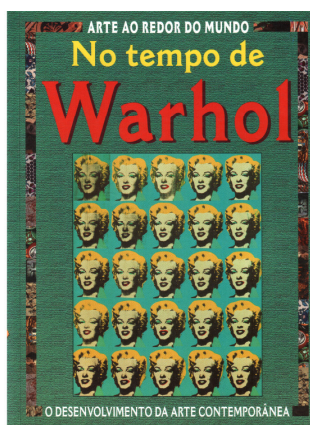


FIGURA 12: CAPA DO LIVRO NO TEMPO DE WHAROL
FONTE: MASON (2004).

Livros que condensam a história da arte são aqueles que apresentam diversos períodos históricos e possuem como característica a utilização da ordem cronológica para apresentar o tema. São livros informativos, pois trazem, de forma

linear, quantidade significativa de informações. O livro encontrado que se encaixa nesta categoria apresenta a história da arte ocidental: **História da Arte para crianças**, escrito por Lenita Miranda Figueiredo. A autora apresenta cronologicamente os períodos da história da arte ocidental. No livro, tio Emílio leva Daniela e Marcelo para uma viagem pela Europa, onde conhecem museus e importantes obras-de-arte. Por fim, também apresenta alguns artistas brasileiros. É um livro denso de informações, e sua estrutura visual e textual não se parece com um livro para crianças.

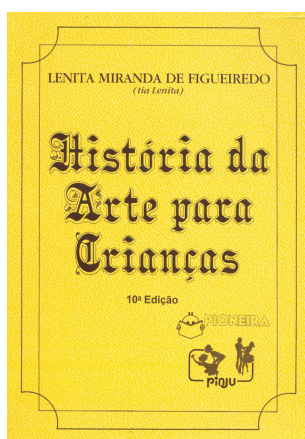


FIGURA 13: CAPA DO LIVRO HISTÓRIA DA ARTE PARA CRIANÇAS
FONTE: FIGUEIREDO (1982).

Os **livros sobre a história da arte regional** apresentam partes ou recortes da arte localizada na região, neste caso Santa Catarina. Entre eles, encontrei livros sobre a arte catarinense, por exemplo. Esta subcategoria é ilustrada por **Arte Catarinense: para crianças e adolescentes**, um livro de Izabela Liz Schlindwein (2005), o qual apresenta uma menina que precisa fazer um trabalho de aula e, para isso, conhece diversos artistas catarinenses. O livro é ilustrado com fotografias dos artistas, pequenos textos informativos e imagens de suas obras-de-arte.



FIGURA 14: CAPA DO LIVRO ARTE CATARINENSE

FONTE: SCHLINDWEIN (2005).

Por fim, os **Livros sobre história de um evento de arte**, ainda segundo a tipologia de Sant'Anna, apresentam a descrição de um evento na categoria de história da arte. Mantive esta categoria, pois é um livro que conta, a partir dos eventos, uma parte da história da arte. Exemplo é o livro **De dois em dois um passeio pelas Bienais**, de Renata Sant'Anna e Maria do Carmo Escorel de Carvalho (1996). O livro conceitua Bienal, apresenta a história da Bienal Internacional de São Paulo e traz informações históricas e explicações sobre a relevância de conhecer um evento como este.

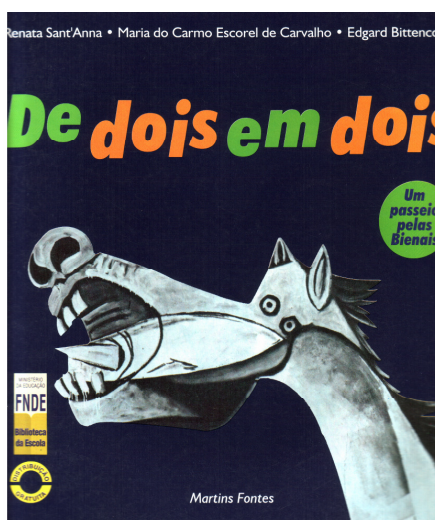


FIGURA 15: CAPA DO LIVRO DE DOIS EM DOIS

FONTE: SANT'ANNA e CARVALHO (1996).

Os **LIVROS TEMÁTICOS** são os livros que apresentam a arte a partir de um tema, como jogos, flores e jardins, entre outros. São temáticas de outros contextos

que não a arte, mas que, a partir das imagens ou da temática, criam uma ligação com a arte. Alguns desses livros possuem propostas de diagramação diferenciadas, e os temas relacionam vários aspectos da arte e do cotidiano. São exemplos o livro **Se o jardim voasse não seria jardim, seria avião**, de Thereza Peric (1997), e **Paisagens brasileiras**, de Fátima Minguez (2003). No primeiro livro, a autora faz uma brincadeira com o jardim e o que é possível encontrar nesse espaço. As ilustrações com as quais Luise Weiss brinca apresentam interferências em obras de Monet, o artista que permeia a história do livro. Já o segundo livro tem como tema a brasilidade e coisas que caracterizam a diversidade no Brasil, como as cores, as lendas, a dança, entre outras. A partir das temáticas, o livro apresenta algumas pinturas de artistas brasileiros e as intercala com ilustrações de Pedro Rafael.



FIGURA 16: CAPA DO LIVRO SE O JARDIM VOASSE
NÃO SERIA JARDIM, SERIA AVIÃO.

FONTE: PERIC (1997).

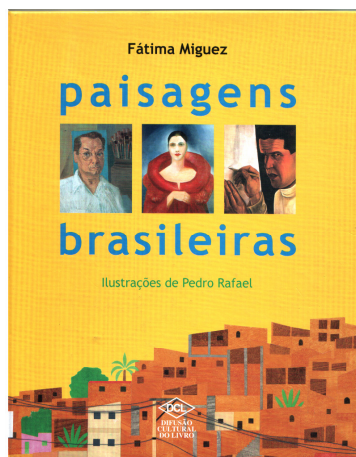


FIGURA 17: CAPA DO LIVRO PAISAGENS BRASILEIRAS

FONTE: MINGUEZ (2003).

Os **LIVROS DE TEMAS RELACIONADOS À ARTE** são aqueles que abordam técnicas, materiais, elementos formais, gêneros artísticos, entre outros relacionados às artes visuais. Subdividem-se em **livros que abordam gêneros artísticos, livros sobre técnicas e materiais e livros sobre arte popular**.

Os **livros que abordam gêneros artísticos** são aqueles cujos temas são as diferentes manifestações estéticas, como auto-retrato, paisagem, natureza morta, entre outras. É possível usar como exemplo dois livros escritos por Kátia Canton. Um deles é **Mesa de artista** (2004), no qual a autora enfoca a natureza morta e como ela se transformou à medida que as técnicas, a tecnologia e a sociedade se transformaram. Para a compreensão dessa mudança, utiliza imagens de diversos artistas. O outro é **Espelho de artista** (2001), cujo tema é o auto-retrato e como, através dos tempos, o ser humano se retrata. Utiliza artistas de diversos tempos e lugares, além de fazer algumas provocações ao leitor para que desenhe.

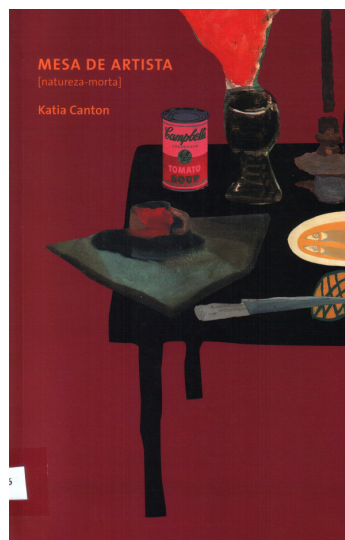


FIGURA 18: CAPA DO LIVRO MESA DE ARTISTA
FONTE: CANTON (2004).



FIGURA 19: CAPA DO LIVRO ESPELHO DE ARTISTA
FONTE: CANTON (2001).

Os livros sobre técnicas e materiais abordam temas relacionados ao universo das artes visuais, alguns numa perspectiva histórica sobre o tema, outros com a exploração da temática em diversos materiais. Exemplo desta subcategoria é **Aventura escultura**, de Kátia Canton (2004). Neste livro, a autora apresenta as diversas formas das esculturas, desde a pré-história e os monumentos nos espaços públicos, até as diversas formas de fazer esculturas na contemporaneidade. Outro exemplo é **O livro das tintas**, de Ruth Rocha e Otávio Roth (1992), que conta a

história da descoberta da tinta, assim fazendo um percurso do descobrimento dos primeiros pigmentos até a evolução da química nos tempos atuais.



FIGURA 20: CAPA DO LIVRO ESCULTURA AVENTURA
FONTE: CANTON (2004).



FIGURA 21: CAPA DO LIVRO O LIVRO DAS TINTAS
FONTE: ROCHA E ROTH (1992).

Os **livros sobre arte popular** utilizam como tema as produções visuais ligadas à arte popular, envolvendo imagens e temáticas que se articulam com a proposta de conhecer esta manifestação artística. Um exemplo de livro nesta categoria é **Lendas e personagens**, de Nereide Schilaro Santa Rosa (2001). Este livro conta como as lendas foram sendo contadas de geração em geração e como foram criados os personagens dessas histórias. É ilustrado com imagens de obras-de-arte de diversos artistas brasileiros de épocas e lugares diversos. Outro exemplo

é o livro **Arte popular: a Peleja**, de Ana Maria Machado (1986), no qual a autora conta a Peleja a partir de imagens de diversos artistas populares.

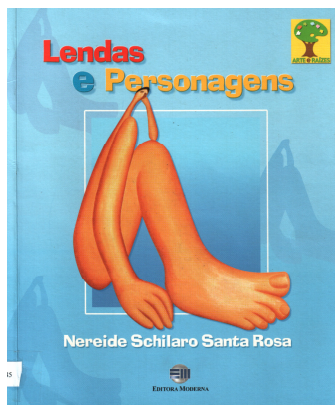


FIGURA 22: CAPA DO LIVRO LENDAS E PERSONAGENS
FONTE: SANTA ROSA (2001).

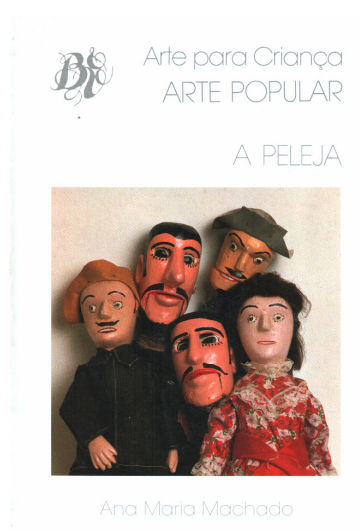


FIGURA 23: CAPA DO LIVRO ARTE POPULAR: A PELEJA
FONTE: MACHADO (1986).

Os **LIVROS ILUSTRADOS COM OBRAS-DE-ARTE** – categoria em que foram mantidas as subdivisões já realizadas por Sant’Anna (2000) – trazem a **obra-de-arte como referência das ilustrações**, o **texto a partir das imagens**, e as **imagens elaboradas a partir do texto**.

Os livros com **a obra-de-arte como referência das ilustrações** são aqueles cuja ilustração evoca obras-de-arte (SANT’ANNA, 2000, p. 80). As imagens são o ponto forte nesses livros. Um exemplo é o livro **Em boca fechada não entra mosca**, escrito por Fátima Minguez (1999) e ilustrado por Graça Lima. Nesses livros, as

ilustrações e o enredo nascem da obra **A negra** (1923), de Tarsila do Amaral. O texto poético aborda a condição do negro na sociedade brasileira. No livro **Com o coração na mão**, Fátima Minguez (2000) e Graça Lima partem de obras de Cândido Portinari para destacar as mãos que fazem o povo brasileiro na pintura. Para isso, destacam e caracterizam as pessoas e suas histórias.



FIGURA 24: CAPA DO LIVRO EM BOCA FECHADA NÃO ENTRA MOSCA
FONTE: MINGUEZ (1999).



FIGURA 25: CAPA DO LIVRO COM O CORAÇÃO NA MÃO
FONTE: MINGUEZ (2000).

Os livros que constroem **o texto a partir das imagens** são aqueles em que as imagens (SANT'ANNA, 2000) são as referências para a criação do texto. Aqui é possível encontrar livros como **Boi, boiada, boiadeiro**, de Ruth Rocha (1987), que escreveu versos a partir de pinturas realizadas pelo artista José Antonio da Silva. As imagens e as poesias contam e brincam com as festas e costumes do povo que vive nas áreas rurais. Outro exemplo é o livro **Goeldi: uma história de horizonte**, escrito por Alberto Martins (1995). A partir das imagens de Oswald Goeldi, o autor conta a história de um homem na busca, na arte e na vida, da compreensão do horizonte e da linha.

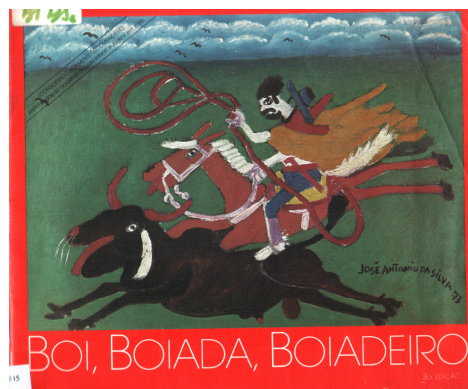


FIGURA 26: CAPA DO LIVRO BOI, BOIADA, BOIADEIRO
 FONTE: ROCHA (1987).

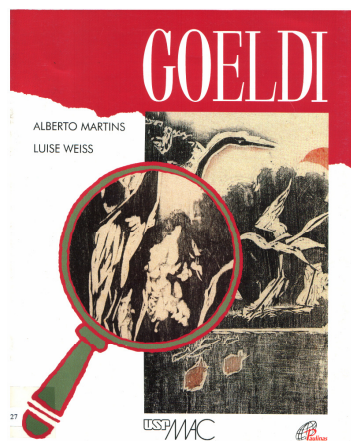


FIGURA 27: CAPA DO LIVRO GOELDI: UMA HISTÓRIA DE HORIZONTE
 FONTE: MARTINS (1995).

Os livros com **as imagens elaboradas a partir do texto** são aqueles em que o artista é o ilustrador de um texto (SANT'ANNA, 2000). Nesta subcategoria, estão livros como **Contos que valem uma fábula: histórias de animais animados**, de Kátia Canton (1996). O livro é ilustrado pelo artista Siron Franco e tem como tema as histórias, contos e dizeres que envolvem os animais. Outro livro desta categoria é **Maria das cores**, de Olga Romero (2005), ilustrado por Denise Roman. O livro tem como tema as cores e como, nas idas e vindas, a vida da autora ganha e se transforma com as cores.

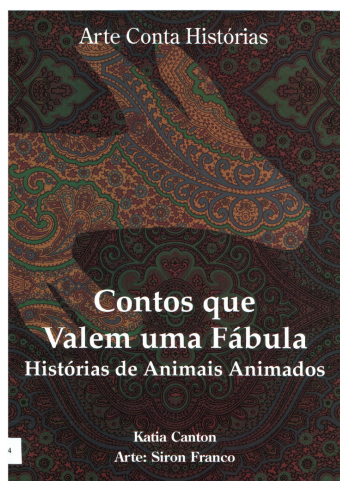


FIGURA 28: CAPA DO LIVRO CONTOS QUE VALEM UMA FÁBULA
FONTE: CANTON (1996).



FIGURA 29: CAPA DO LIVRO MARIA DAS CORES
FONTE: ROMERO (2005).

Os **LIVROS QUE APRESENTAM UM ARTISTA** são os que enfocam a história do artista. Podem ser organizados das mais diversas formas; no entanto, o foco é apenas um artista (SANT'ANNA, 2000). São várias as formas de abordagem das histórias presentes nesses livros, diversidade que possibilitou esta pequena subdivisão que leva em consideração primordialmente o texto e a forma com que é abordada a temática. Os livros foram subdivididos em três subcategorias: **a partir de uma história de ficção; a partir de um texto linear da história do artista e com enfoque na obra e na relevância do artista.**

Os livros **a partir de uma história de ficção** enfocam um artista utilizando como enredo uma história fictícia sobre um encontro entre ele e uma criança ou,

ainda, com alguém contando a história do artista, além de outras possibilidades de enfocar o artista e sua obra. Um exemplo é **Aquele gênio, o Leonardo**, de Guido Visconti e Bimba Landmann (2003), traduzido pela editora Ática. Este livro apresenta a história de um menino, Tiago, que conviveu com Leonardo Da Vinci. À medida que conta sua relação com o artista, o menino narra momentos importantes da vida e da produção visual de Leonardo. Outro exemplo é **Linéia no Jardim de Monet**, de Christina Björk (1992), traduzido pela editora Salamandra. O livro conta a história de Linéia que, com seu amigo Silvestre, vai à casa de Monet. Sua curiosidade parte das flores para conhecer as obras do artista e sua vida.

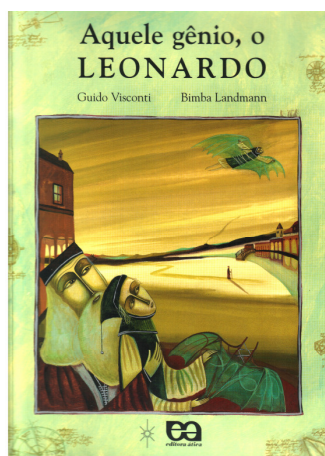


FIGURA 30: CAPA DO LIVRO AQUELE GÊNIO, O LEONARDO
FONTE: VISCONTI E LANDMANN (2003).

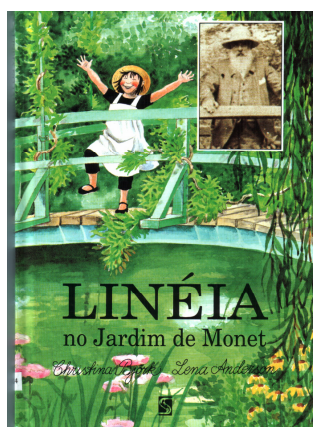


FIGURA 31: CAPA DO LIVRO LINÉIA NO JARDIM DE MONET
FONTE: BJÖRK (1992).

Os livros **a partir de um texto linear da história do artista** são organizados cronologicamente, apresentando a história do artista, desde sua fase infantil até seu falecimento, se for o caso, enfocando momentos importantes nesse percurso. É perceptível, nesta subcategoria, o maior número de livros de arte para crianças. Aqui estão coleções, como “Aprendendo com arte”, “Encontro com a arte brasileira”, “Contando a arte”, “Mestres das artes”, “Mestres das artes no Brasil”, “Vida e obra de...”, “A de artista”, “Crianças famosas” e “Artistas famosos”. Um exemplo é o livro **Encontro com Segall**, de Rosane Acedo e Cecília Aranha (1999), o qual apresenta a história linear do artista desde sua infância, ilustrada com fotografias e ainda com algumas obras de Segall que mostram determinadas situações por ele vividas. Outro exemplo é o livro **Frida**, de Jonah Winter (2004), traduzido pela editora Cosac e Naify. O livro narra a história de vida da artista Frida Kahlo, enfocando suas experiências pessoais. As ilustrações de Ana Juan remetem ao mundo das obras de Frida e seus sonhos.

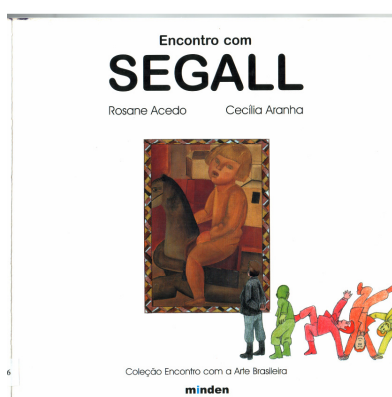


FIGURA 32: CAPA DO LIVRO ENCONTRO COM SEGALL

FONTE: ACEDO E ARANHA (1999).



FIGURA 33: CAPA DO LIVRO FRIDA

FONTE: WINTER (2004).

Nos livros **com enfoque na obra e na relevância do artista**, o foco é a produção visual do artista, buscando enfatizar a relevância desta produção e/ou do artista para o contexto cultural e histórico em que se situam. Assim, os livros que se encaixam nesta categoria utilizam um texto que busca enfatizar as características artísticas e estilísticas da produção deste artista, às vezes comparando-o com outros artistas, com situações culturais e históricas por ele vivenciadas. Um exemplo é o livro **Lygia Clark: linhas vivas**, de Renata Sant'Anna e Valquíria Prates (2006). O enfoque está na produção visual da artista. Assim, apresenta sua trajetória, no entanto marcada pelas descobertas que faz no percurso de sua vida à medida que faz arte. O leitor é envolvido pelas obras e suas características. Outro exemplo é o livro **O que faz de um Bruegel um Bruegel?**, de Richard Mühlberger (2004), que apresenta a história do artista à medida que detalha suas diversas obras. Ao final, indica algumas características possíveis de serem observadas nas diversas obras do livro.

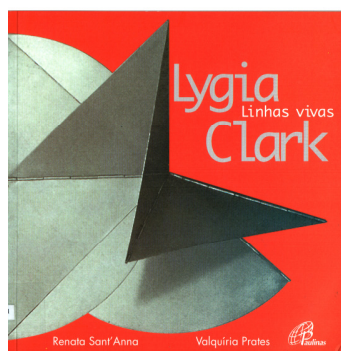


FIGURA 34: CAPA DO LIVRO LYGIA CLARK: LINHAS VIVAS
FONTE: SANT'ANNA E PRATES (2006).

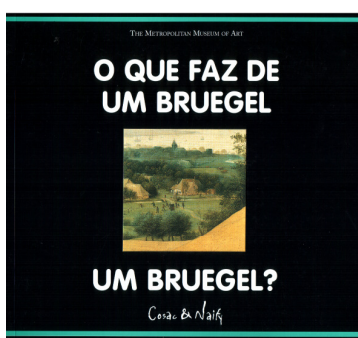


FIGURA 35: CAPA DO LIVRO O QUE FAZ DE UM
BRUEGEL UM BRUEGEL?
FONTE: MÜHLBERGER (2004).

Os **LIVROS DE MUSEUS-GUIAS** são desenvolvidos por museus ou espaços culturais e servem como apoio às visitas ou, ainda, para o conhecimento do espaço. Estas “publicações são destinadas a facilitar a visita destes visitantes”, em forma de livros ou encartes e costumam apresentar dicas para aqueles que visitam os museus e para os que neles guiam as crianças (SANT’ANNA, 2000, p. 99-100). Encontra-se nesta categoria o livro **Meu museu**, de Maísa Zakzuk (2004), que mostra uma família que visita pela primeira vez o Museu de Arte de São Paulo (MASP). Durante esse passeio, uma criança, protagonista da história, conhece diversas obras, descobre o que existe em um museu, como se lê uma obra-de-arte, detalhes das obras e o que informam as etiquetas das obras. É um livro que traz dicas ao leitor e o guia pelo museu. Outro exemplo é **Vamos conhecer o MASC**, desenvolvido pelo Núcleo de Arte-Educação do MASC (2005). Masquinho, um menino, apresenta os espaços do museu ao leitor, levando-o aos seus setores, como o acervo, a reserva técnica, a equipe de montadores, o núcleo de exposições e de conservação, entre outros. É caracterizado como livro de museus-guias, pois objetiva auxiliar o leitor na compreensão do espaço museológico.

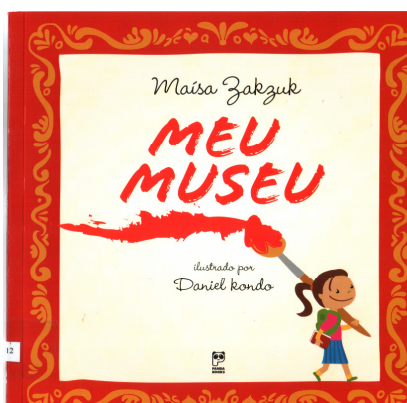


FIGURA 36: CAPA DO LIVRO MEU MUSEU
FONTE: ZAKZUK (2004).



FIGURA 37: CAPA DO LIVRO VAMOS CONHECER O MASC

FONTE: MASC (2005).

LIVROS DE FICÇÃO CRIADOS A PARTIR DA ARTE são aqueles em que personagens e lugares são inventados e que fantasiam a partir de uma obra, de algumas obras-de-arte ou, ainda, de um artista. Os livros aqui citados não se encaixam em outras categorias por apresentarem características diferentes das demais. É possível afirmar, ainda, que os livros aqui alocados foram, nas atividades com acadêmicos do curso de Pedagogia⁵⁶, os mais citados como livros “gostosos de ler” e que apresentavam as obras-de-arte de “forma diferente”. Livros que entram nesta categoria são, por exemplo, **Érica e os girassóis**, de James Mayew (2001), traduzido pela editora Moderna, e **A princesa e o pintor**, de Jane Johnson (1994), traduzido pela Salamandra. O primeiro conta a aventura de uma menina que vai ao museu em um dia de chuva com sua avó. Nessa tarde de visita, a menina entra nas pinturas existentes no museu, dialoga com os personagens e vive algo inusitado nesse espaço. O segundo livro narra a história de uma princesa espanhola que vive em um castelo e tenta, de alguma forma, dialogar com seus pais. Conta o cotidiano da infanta Margarita e sua relação com o pintor Velázquez, que está pintando uma obra em que ela é a personagem principal. Tais livros possuem um enredo com uma história envolvente.

⁵⁶ Atividades realizadas com acadêmicos do curso de Pedagogia. Essas atividades já foram citadas na Introdução deste trabalho.



FIGURA 38: CAPA DO LIVRO ÉRICA E OS GIRASSÓIS
FONTE: MAYEW (2001).



FIGURA 39: CAPA DO LIVRO A PRINCESA E O PINTOR
FONTE: JOHNSON (1994).

OUTROS LIVROS são títulos que não se encaixam em outras categorias, pois possuem projetos editoriais diferenciados. É possível citar, aqui, dois livros que apresentam diversos artistas e suas obras. Um deles tem como eixo “releituras”, do cartunista Mauricio de Souza (2001). É o livro **História em quadrões**. Outro é o **Livro de arte para crianças**, de Amanda Renshaw (2006), que apresenta diversas obras e diversos artistas, com um roteiro não-linear, e dialoga com o leitor sobre a relevância e os detalhes das obras.

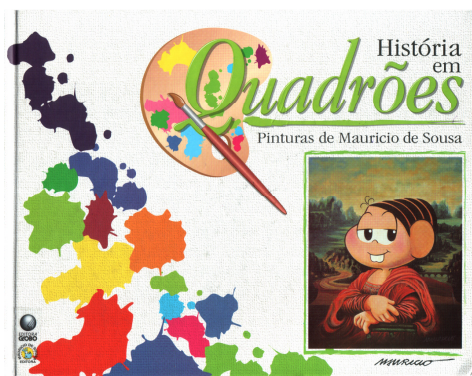


FIGURA 40: CAPA DO LIVRO HISTÓRIA EM QUADRÕES
 FONTE: SOUSA (2001).



FIGURA 41: CAPA DO LIVRO O LIVRO DE ARTE PARA CRIANÇA
 FONTE: RENSHAW (2006).

Cabe salientar que a categorização apresentada não é fechada e sequer tem a pretensão de ser única, pois se prestou ao desenvolvimento desta pesquisa e para a compreensão de que tipos de livros de arte para crianças se encontram disponíveis no mercado.

6. 2 AS PROFESSORAS E OS PROFESSORES DA ARTE ENVOLVIDOS NA PESQUISA

Esta pesquisa teve como objetivo geral investigar as relações que as professoras e os professores de arte que atuam com as crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental estabelecem com a arte na escolha e uso de um livro de

arte para crianças. Para tanto, organizei um questionário para localizar as professoras e os professores que atuam com o ensino de arte nos anos iniciais do Ensino Fundamental na Rede Pública Municipal de Ensino de Blumenau, bem como para ter dimensão dos livros utilizados por essas professoras e esses professores, além de identificar por que os utilizam e quais critérios adotam ao selecionar estes objetos culturais.

Com a intenção de identificar as relações das professoras e dos professores com a arte, busquei suporte em Charlot (2005), segundo o qual a relação com o saber compreende especificidades epistemológicas, cognitivas e didáticas. No sentido apontado pelo autor, esta análise tenta identificar, nas falas das professoras e professores participantes desta pesquisa, aspectos que possam indicar como essas dimensões estão presentes em suas escolhas e utilização dos livros e, com isso, compreender como se fazem presentes no que os mobiliza em sua relação com a arte.

Para a análise desses questionários, fiz uso da Análise de Conteúdo, a qual, para Bardin, é “um conjunto de técnicas de análise das comunicações” (2002, p. 31). Por meio dela, busquei uma inferência de conhecimentos, uma descrição objetiva, sistemática, às vezes quantitativa, do conteúdo manifesto na comunicação, com a intenção de uma inferência de conhecimentos. Em relação à proposta metodológica de Bardin, lancei mão de alguns procedimentos que possibilitaram a compreensão das mensagens produzidas pelas professoras e pelos professores que responderam ao questionário.

Realizei uma leitura “flutuante” em contato com os documentos, no caso os questionários, deixando-me invadir por “impressões e orientações” (BARDIN, 2002, p. 96) para efetuar o mapeamento das respostas. Para isto, estabeleci um diálogo com o texto de tal forma que permitisse “receber” sugestões e orientações referentes ao conteúdo destacado pelos sujeitos. Este foi o momento das primeiras impressões e de alinhar os primeiros olhares sobre quais informações se mostravam pertinentes aos objetivos desta pesquisa. Nesta primeira etapa, observei as respostas das professoras e dos professores às perguntas e iniciei uma organização a partir de palavras e expressões-chave contidas em suas respostas. Assim, organizei com aproximações, por meio da quantificação, as palavras ou expressões que se repetiam para dimensionar as mais evidenciadas. Realizei as aproximações com as idéias que apontavam aspectos em comum com o conteúdo expresso.

Todas as professoras e professores que responderam ao questionário atuam ou têm relação direta com o ensino da arte na Rede Municipal de Ensino de Blumenau. Nessa rede atuam, aproximadamente, cem professoras e professores no ensino da arte. Dos trinta respondentes, vinte e nove, no momento da pesquisa, atuavam em sala de aula e apenas um professor exercia outra função no setor administrativo da escola.

Observei, nos dados coletados com o questionário, que a maioria das professoras e professores atuantes no ensino de arte na Rede Municipal de Ensino de Blumenau tem formação em curso superior, a maioria com formação em Artes Visuais, pois doze são formados nesta área e dois estão em formação. Ainda há, nesse grupo, três professores formados em Música e quatro, em Artes Cênicas, sendo que, na última área, dois ainda estão em formação. Além disso, um é pedagogo, seis não indicaram o curso que cursaram ou ainda cursam e dois têm formação no Ensino Médio.

O Curso de Artes com habilitação em Artes Visuais, que já foi denominado de Artes Plásticas, é a habilitação em Artes mais antiga na Universidade Regional de Blumenau. A maioria que atua na Rede Municipal de Blumenau tem formação nesta Universidade, a qual, na região do Vale do Itajaí, é a única que oferece este curso. A partir do ano de 1995, a Universidade começou a oferecer as habilitações em Artes Cênicas, com foco em Teatro e habilitação em Música. Além da FURB, outras universidades, situadas em diferentes regiões de Santa Catarina, oferecem habilitação em Artes Cênicas e em Música: Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), em Florianópolis; Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), em Joinville; Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), em Lages; Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), em Criciúma; e Universidade do Contestado (UnC), em Canoinhas.

Das professoras e professores que responderam ao questionário, seis atuam somente com aulas de artes nos anos iniciais do Ensino Fundamental; cinco, apenas com aulas nos anos finais do Ensino Fundamental; dezoito, com aulas tanto nos anos iniciais como nos anos finais do Ensino Fundamental; e um profissional, como já mencionei, não está atuando em sala de aula.

Até a LDB nº 9.394/96, os profissionais da área de artes atuavam com aulas para estudantes de 5ª a 8ª série e para o Ensino Médio. Com a abertura da legislação para a obrigatoriedade de aulas em todos os níveis da Educação Básica,

muitos começaram a atuar no ensino de artes para crianças menores. Apesar dos diversos estudos acerca do processo de ensino e de aprendizagem em artes para crianças, essa formação ainda não era formalizada nas universidades. A maioria dos profissionais que atuava com essas crianças tinha formação para ministrar aulas a estudantes pré-adolescentes, adolescentes e jovens.

Enfim, responderam ao questionário 30 professoras e professores que, no dia em que participavam de uma atividade de formação continuada, se dispuseram a respondê-lo. Quanto à entrevista, dela participaram quatro professores sorteados pelos nomes de suas escolas. Para o sorteio foi levado em consideração a formação em artes e a atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Desse grupo entrevistado, todas são mulheres, formadas em Artes Visuais e uma delas também com formação em Artes Cênicas.

6.3 POR QUE AS PROFESSORAS E PROFESSORES DE ARTE UTILIZAM LITERATURAS INFANTIS?

O primeiro passo da pesquisa foi verificar se as professoras e os professores usam os livros para crianças e o que mobiliza o uso desses materiais. A partir do questionário, busquei analisar o que os mobiliza a utilizar literatura infantil em suas aulas. Entremeei, nesta análise, recortes de registros do questionário, bem como estabeleci relações com as falas das professoras entrevistadas. Organizei os indicadores a partir das respostas dadas aos questionários, com o intuito de observar o que mobiliza as professoras e os professores. Para isso, trouxe à tona o conceito de Charlot (2000) de que o desejo⁵⁷ é mobilizador para o aprender.

Afirmo que as professoras e os professores de arte utilizam literaturas infantis em suas aulas. Esta afirmação parte das respostas obtidas no questionário, no qual onze relataram que utilizam, e muito, literaturas infantis em suas aulas; dezoito utilizam muito pouco; e apenas um professor raramente utiliza. Observo, por meio destas respostas, que a literatura produzida para crianças é um material parcialmente aproveitado pelas professoras e pelos professores, pois apenas um terço dos entrevistados utiliza muito este recurso e os outros dois terços utilizam pouco. Como dessas professoras e desses professores que responderam ao

⁵⁷ Elabora estes conceitos a partir da psicologia com Freud e Lacan.

questionário, vinte e quatro atuam com os anos iniciais do Ensino Fundamental, analisei apenas suas respostas, pois estes são os professores-foco desta pesquisa. Todas as professoras e os professores que atuam com os anos iniciais utilizam literaturas para crianças.

À medida que li os registros dos questionários, percebi que algumas respostas se referiam a temas/eixos diferentes e que, com isso, seria possível dividir as respostas em eixos que continham significados semelhantes. Assim, na primeira etapa desse processo de análise do questionário, foi possível observar e selecionar as palavras e expressões-chave contidas nas respostas e aproximar os registros que continham semelhanças. Posteriormente a esta etapa, observei que as expressões selecionadas pareciam estar se referindo a assuntos diversos (APÊNDICE 9). Por isso, organizei as respostas das professoras e dos professores em grupos, aqui chamados de eixos, pois representam os eixos que indicam os motivos que levam as professoras e os professores a utilizarem literaturas infantis em suas aulas. O intuito foi organizar uma análise de conteúdos (BARDIN, 2001), em busca de indicadores que pudessem suscitar um olhar geral para os dados e, ao mesmo tempo, minucioso, com o intuito de criar aproximações.

Alguns eixos evidenciados durante a análise foram: didática – a ele estão relacionados indicadores acerca da ação fazer pedagógico e didático; história da arte, vida de artista e obras – indica o uso para o ensino de conteúdos relacionados à história e à biografia de artistas; atividades em artes visuais – aponta o uso do livro para o desenvolvimento e estímulo de atividades relacionadas ao fazer artístico e à leitura de imagens; teatro e música – indica o uso do livro para atividades que se relacionam com outras linguagens da arte; imaginação e criatividade – apresenta o uso do livro para o estímulo à imaginação e à criação; leitura do texto literário e o livro – indica preocupação do livro com o acesso à leitura e ao universo literário; desenvolvimento infantil – relacionado ao desenvolvimento da aprendizagem da criança; resgate de valores – relacionado ao ensino de ideais morais e éticos.

O primeiro eixo apontado, a didática, é considerado elemento implícito no trabalho do professor, não sendo possível pensar o ensino de uma determinada área sem passar pela didática da mesma. Neste sentido, outras questões que se articulam aos aspectos voltados à metodologia do ensino de artes foram, no entanto, separadas para melhor compreensão das respostas obtidas. Foram quinze

indicadores das professoras e dos professores nos questionários voltados a este eixo.

Várias professoras e professores indicaram elementos que se articulam à organização das aulas e da atividade de selecionar e organizar os instrumentos de seu trabalho. Assim, o livro enriquece o planejamento, diversifica as atividades, enriquece as aulas, é instrumento diferente que lida com o texto e com a imagem juntos, é instrumento de motivação. Para as professoras e os professores, a literatura tem uma característica bastante importante como um meio de ensinar algo, conteúdos, conceitos, ao mesmo tempo em que é vista como elemento didático, como parte da organização da aula.

Para Charlot (2001), a Didática é uma dimensão da relação com o saber. No contexto escolar, é importante observar que a intencionalidade do saber escolar caminha, de certa forma, para uma relação que é didática, visto que o professor sistematiza e reorganiza o conhecimento no momento em que ensina. Cabe considerar que este aspecto é de grande relevância aqui, visto que, nesse processo, a professora ou o professor seleciona e organiza o que ensinará aos estudantes. Enfatizo, em tal processo, a constituição do currículo, pois as professoras e os professores selecionam e organizam formas de sistematizar os conteúdos.

Neste eixo, ganha evidência a relevância da ação docente acerca da forma como ensina, bem como o que ensina. Alvo de muitos estudos, a ação da professora e do professor, neste contexto, é permeada por suas experiências enquanto estudante de arte, bem como relacionada às suas experiências docentes. Neste sentido, o “fazer do professor” se destaca sob o ponto de vista de que há uma intrínseca relação entre a forma e o conteúdo. Aqui, esta relação está presente na forma como ensina arte.

Para Charlot, “o ensino [...] não é simples transmissão de um saber, mas é igualmente portador de uma intenção cultural”. Assim, ao abordar a formação do professor, o autor indica que esta “não é simples aprendizagem de práticas, ela é também acesso a uma cultura específica” (2005, p. 95). O professor, ao usar o livro, é portador de uma intenção que é cultural, e sua formação profissional o relaciona a uma cultura específica que é a da docência, neste caso, da docência em arte.

Duas professoras sugeriram que o livro pode levar a organizar aulas e conteúdos com caráter mais lúdicos: segundo Mariana⁵⁸, “para tornar as aulas mais lúdicas” e, para Karina, “porque elas possibilitam uma maior abrangência e possibilitam uma maior ludicidade na aplicação do conteúdo”. Essas professoras compreendem que a literatura é um aspecto ligado à acessibilidade da criança ao conteúdo, à linguagem acessível e ao interesse pelo assunto. Mesmo enfocando o caráter lúdico da literatura, este está aqui relacionado à aplicação de um conteúdo e à organização da aula.

As professoras e os professores indicaram, também, elementos que sugerem aspectos ligados à interdisciplinaridade, com mais abrangência dos conteúdos e interação com as demais disciplinas. A resposta de Ada indica este aspecto: “Enriquece o planejamento, diversifica as atividades e engloba as demais disciplinas”. Ressalto, aqui, a intencionalidade de estabelecer relações interdisciplinares, aspecto marcante que aponta a preocupação em articular a arte e o uso do livro a outras áreas do saber.

Rafaela enfocou que “a literatura é a arte das letras”, como também indicou que “lamento não haver livros sobre arte em maior quantidade”. Sandra mencionou que são poucos os livros de arte que encontra nas escolas em que trabalha. Os aspectos estruturais apontados por essas professoras têm relação direta com a didática, pois se referem à disponibilidade de materiais didáticos pelas escolas ou aos quais as professoras e os professores têm acesso. Estas respostas, ao mesmo tempo em que indicam a relevância do uso do material, justificam o pouco uso do mesmo, relacionando a ausência desse material ou o pouco conhecimento das professoras e dos professores sobre o que existe editado sobre arte.

O livro é um objeto cultural e, neste sentido, é marcado pelas práticas culturais a ele relacionadas. Segundo Coelho (2000), à medida que este entra na escola, acaba sendo marcado por uma relação que é didática, tendo em vista a função da escola. Nesta direção, ao mesmo tempo em que pode ser o livro visto como objeto estético, ao estar no espaço escolar, novos significados são construídos com ele.

O segundo eixo que ganha destaque é história da arte, vida de artistas e obras. Nove foram as incidências que evidenciam que algumas professoras e alguns

⁵⁸ Os nomes dos professores são todos fictícios para preservar a identidade dos mesmos.

professores utilizam os livros com o objetivo de dar acesso aos estudantes à obra de arte e à história de artistas. Assim, um professor afirmou a importância de trabalhar com a arte nas séries iniciais. Indicou, em sua resposta, a relevância que atribui, em suas aulas, para conteúdos que se referem a conhecer a vida e a obra dos artistas.

Observei, por meio dos questionários, que duas professoras indicaram que a literatura é um meio importante para expor a história da arte. Para Joana, é importante “porque é uma forma ótima de expor a história da arte” e, para Solange, “porque acredito que é uma forma de viagem pelo mundo da arte e...”.

O contexto da cultura foi destacado por um professor e por uma professora. Aproximo estas respostas a este eixo, pois percebo a relação direta do ensino da cultura articulado ao ensino da arte como parte da cultura do ser humano. Assim, o ensino da arte é uma forma de ter acesso à cultura. Observei isso no seguinte registro de Jonas: “para as crianças vivenciarem a cultura e as obras de artistas que ajudarão na formação”. Neste sentido, o ensino da arte e o uso do livro nas aulas de arte aparecem como forma de estímulo à “contribuição cultural”, termo usado por Mônica.

Segundo Charlot (2000), uma das três formas de relação epistêmica com o saber é apropriar-se de um saber dos saberes-objetos, dos conteúdos intelectuais. Diante disto, é possível afirmar que à medida que as professoras e os professores criam formas de os estudantes terem acesso ao saberes estruturados historicamente no contexto da cultura, possibilitam a eles uma relação com o saber. Esta relação está aqui marcada pelos elementos que se estruturam no campo da cultura, da história da arte.

O acesso ao contexto da cultura por meio da arte é um elemento indicado por diversos autores e destacado na legislação brasileira que aponta a arte como componente curricular obrigatório nos diversos níveis de ensino para a promoção do desenvolvimento cultural dos estudantes (BRASIL, 1996). Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte reforçam este indicador ao incentivarem o ensino da arte como um produto cultural e histórico (BRASIL, 1997).

Quatro dos que responderam o questionário indicaram que a literatura auxilia o conhecimento de artistas e de suas obras. Ana indicou que “gosto de estimular os alunos através da vida dos artistas”, e Liliane, que os livros “ajudam na compreensão da trajetória do artista e a evolução de sua obra”. Estes registros denotam a relevância, neste contexto, atribuída pelas professoras ao ensino da

trajetória artística de alguns artistas para a compreensão de sua obra ou, ainda, para o conhecimento de sua biografia.

Ao complementar uma resposta sobre o uso do livro para o conhecimento de obras de um artista, Jonas indicou que este conhecimento auxilia na “formação” da criança. Observo, com este indicador, que há certa preocupação do professor no sentido de que estes conteúdos auxiliem na formação pessoal do estudante. Com isso, acerca do livro, posso afirmar que há compreensão de que é um elemento que interfere na formação do sujeito. Destaco a intencionalidade do professor e sua preocupação com a formação, entendendo que a criança aprende com a experiência do outro, aqui marcada na literatura e na forma como o professor lida com a arte.

Observei, nas respostas, a presença marcante das propostas contemporâneas de ensino de arte e de um aspecto igualmente marcante da Proposta Triangular, que é a “contextualização histórica”, na qual a professora ou o professor enfatiza aspectos históricos e culturais do contexto em que a obra de arte foi produzida. O livro é percebido como um objeto de saber, objeto no qual um saber está incorporado (CHARLOT, 2000). Diante disto, compreendo que a professora ou o professor faz uma escolha com a intenção de ensinar um conhecimento relacionado às artes.

As respostas apresentadas se relacionam diretamente com os livros indicados pelas professoras e pelos professores. A maioria dos livros de arte para crianças indicados se referem à história dos artistas. Há uma intenção significativa das professoras e dos professores de ensino destes conteúdos, visto que são eixos apontados nas propostas curriculares de ensino do país. Na proposta dos “Conteúdos Curriculares”, da Secretaria Municipal de Educação da rede investigada, há a sugestão de que seja utilizada como estratégia de ensino a “contação de histórias” com as crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental (BLUMENAU, 2006). Nesta proposta, ainda há uma sugestão de artistas a serem trabalhados com as crianças. Além dessa proposta, as professoras indicaram, em entrevista, que utilizam os PCN's de Arte.

Os PCN's de Arte têm relação significativa com a Proposta Triangular. Um dos blocos de conteúdos dos PCN's se refere ao conhecimento da arte como produto cultural e histórico. O documento sistematiza sugestões de conteúdos que se referem à “observação, estudo e compreensão de diferentes obras de artes visuais, artistas e movimentos artísticos produzidos em diversas culturas [...] e em

determinados tempos da história” (BRASIL, 1997, p. 64). Ainda no mesmo documento, há a indicação de que as Artes Visuais como produto cultural e histórico devem privilegiar a “identificação de produtores em artes visuais como agentes sociais de diferentes épocas e culturas: aspectos das vidas e alguns produtos artísticos” (BRASIL, 1997, p. 65). Observei que o estudo da história da arte e, conseqüentemente, da vida dos artistas e de suas obras, são elementos presentes nas propostas de ensino da arte nos documentos oficiais que foram difundidos nas redes de ensino nos últimos anos.

Ainda destaco que muitos dos cursos de formação permanente para professores realizados na Rede Municipal de Ensino de Blumenau privilegiaram momentos de discussão acerca da inclusão desses conteúdos nas aulas de arte. Algumas das atividades realizadas pelas instituições formadoras de profissionais do ensino da arte, bem como as formações pela Secretaria de Ensino, promoveram e promovem debates acerca deste eixo de ensino. O livro é um meio, assim visto como um objeto de saber na relação com estes saberes das Artes Visuais.

Quanto ao terceiro eixo – o de atividades em artes visuais –, alguns profissionais entrevistados mencionaram que o motivo de suas escolhas está no desenvolvimento de atividades em artes visuais. Assim, a escolha parece ter um objetivo: ser suporte para uma atividade plástica. O foco dessas respostas está no fazer artístico e em atividades ligadas ao ato de leitura de imagens.

O aspecto mobilizador do uso do livro indica elementos também relacionados ao eixo da didática, mas diretamente ligados ao fazer e ao saber em arte. Mesmo assim, é importante perceber que os indicadores aqui se referem ao ver (ler) e ao fazer arte. Observei que estes eixos também estão presentes na Proposta Triangular para o ensino da Arte, nos PCN's de Arte e na proposta municipal de “Conteúdos Curriculares”.

Para Charlot (2000), uma das figuras do aprender envolve a capacidade de o sujeito capacitar-se para o uso de um determinado objeto. Para o autor, esta relação se caracteriza pelo domínio que se estrutura no corpo e possibilita ao sujeito passar do não-domínio ao domínio do objeto. Quando faço menção à arte, o domínio dos objetos refere-se aos instrumentais relacionados à apreciação da obra-de-arte, bem como ao domínio dos instrumentos que possibilitam ao ser humano se manifestar à medida que os domina.

Observei, em algumas professoras e alguns professores, certa preocupação com o domínio e o aperfeiçoamento do sujeito à medida que lida com a arte.

Os PCN's de Arte, logo na introdução, indicam que "Aprender arte envolve, basicamente, fazer trabalhos artísticos, apreciar e refletir sobre eles" (BRASIL, 1997, p. 15). Neste sentido, há uma consonância com a Proposta Triangular desenvolvida por Ana Mae Barbosa, apesar de o documento não indicar explicitamente a proposta.

A proposta municipal de Blumenau – Conteúdos Programáticos – indica que "os conteúdos aqui relacionados são básicos para que o aluno possa descrever, analisar e interpretar o objeto artístico". Assim, no decorrer da proposta, são feitas indicações de atividades e de procedimentos que envolvam a leitura e a apreciação de obras-de-arte (BLUMENAU, 2006, p. 1).

Algumas professoras indicaram elementos relacionados ao fazer artístico. Foi possível perceber isso no registro de Rafaela: "as ilustrações atuais contam com técnicas a serem experimentadas". Ainda acerca do fazer, Patrícia revelou que "me auxilia a criar trabalhos, como ilustração de histórias, histórias em quadrinhos, desenhos interpretativos". Estas respostas indicam que algumas professoras e professores utilizam o livro como meio para estimular o fazer artístico, a experimentação na área das Artes Visuais. Percebo que este indicador sugere as atividades propostas que se diferenciam do fazer artístico como uma "releitura" da obra do artista estudado. Isto indica que as atividades propostas podem ampliar a atividade artística mais observada nas escolas da rede que é a releitura ou, ainda, atividades realizadas a partir de obras-de-arte. Em entrevista, as professoras Penélope e Elis enfatizaram as atividades que envolvem a releitura.

A releitura é um procedimento que foi bastante fomentado no ensino da arte a partir dos estudos da Proposta Triangular. Entendo por releitura um ato decorrente da leitura de uma obra-de-arte, na qual o sujeito leitor estrutura seu diálogo com o objeto artístico e, a partir deste, cria uma forma de organizar seu discurso crítico. Para Pillar, "Reler é ler novamente, é reinterpretar, é criar novos significados". Diante disto, "[...] na releitura há transformação, interpretação, criação com base num referencial, num texto visual que pode estar explícito ou implícito na obra final" (1999, p. 18). Os PCN's de Arte para os anos iniciais do Ensino Fundamental não abordam esta terminologia. No entanto, ela está bastante presente nas escolas e na rede de ensino investigada. As professoras sugeriram, durante as entrevistas, o uso

da releitura como forma de estruturar o estudo de determinadas obras-de-arte. Além da releitura⁵⁹, vêm sendo discutidas outras formas de “fazeres” nas escolas. Não obstante, o termo releitura ainda se faz bastante presente.

Atividades de releituras ou atividades práticas com obras-de-arte estão presentes em livros didáticos ou de apoio ao professor citados pelas professoras e pelos professores, como a “Coleção Horizontes: arte e linguagem visual” e ainda no livro **Fazendo arte com os mestres**. Tanto em um como no outro livro, as propostas são no sentido de estimular o estudante, por meio da obra-de-arte, a pesquisar e a desenvolver uma atividade artística.

Sobre o fazer artístico, os PCN's de Arte indicam que um dos blocos de conteúdos são a expressão e a comunicação na prática dos estudantes em Artes Visuais. Neste contexto, indicam que “As artes visuais no fazer dos estudantes: desenho, pintura, colagem, escultura, gravura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia, histórias em quadrinhos, produções informatizadas” (BRASIL, 1997, p. 62). Observo que o foco deste bloco de conteúdos é o fazer artístico direcionado à experimentação da materialidade e à pesquisa de sua expressividade e comunicabilidade. Estes aspectos estão presentes quando o documento afirma a relevância do “contato e reconhecimento das propriedades expressivas e construtivas dos materiais, suportes, instrumentos, procedimentos e técnicas na produção de formas visuais” (BRASIL, 1997, p. 62).

A proposta Conteúdos Curriculares (2006), da Rede Municipal de Blumenau, indica diversas atividades que envolvem o fazer artístico, como revisitação, criação livre, exploração de materiais diversos, entre outros. Observei, nesse documento, uma diversidade de atividades pouco claras quanto aos pressupostos metodológicos.

O documento das Propostas Pedagógicas para o pré-escolar e 1º e 2º ano do Ensino Fundamental (BLUMENAU, 2007) indica atividades que envolvem a exploração de materiais, propondo criação e construção de formas visuais em espaços diversos. Já no documento que norteia o 3º e o 4º anos, o foco está em “Expressar-se nas diferentes formas e linguagens da arte a fim de desenvolver sua

⁵⁹Além da releitura, Pillar discute os conceitos de Citação e Intertextualidade (1999). Lamas (2005) discute o conceito de Revisitamento. Observo, aqui, uma diversidade significativa de formas de estimular os alunos a compreenderem o fazer artístico, bem como estimulá-los ao fazer artístico. A releitura na escola é um tema bastante polêmico, pois alguns pesquisadores tecem olhares críticos acerca dos resultados de algumas atividades desenvolvidas nas escolas.

expressão pessoal” (BLUMENAU, 2008, p. 66). Todavia, não foi possível identificar relação das professoras e dos professores com estes documentos, visto que foram publicados durante a pesquisa e, nas entrevistas, as professoras não os citaram.

O outro indicador neste eixo que obteve destaque foi o uso do livro para desenvolver atividades relacionadas à leitura da obra-de-arte ou leitura de imagens. Os registros que seguem indicam isto. Eliana usa a literatura infantil “Para contemplação nas áreas das Artes Visuais [...]”, e Pâmela, “para interpretação visual”. Este elemento também está articulado à Proposta Triangular, segundo a qual a leitura de obras-de-arte ou de imagens de obras-de-arte é estimulada como forma de o estudante ter contato com a produção artística. Para Pillar, ler uma obra-de-arte visual é “perceber, compreender, interpretar a trama de cores, texturas, volumes, formas, linhas que constituem a imagem. Perceber objetivamente os elementos presentes na imagem, sua temática, sua estrutura [...]” (1999, p. 15).

Articulo a relação com a leitura aos PCN's de Arte, pois este documento indica a apreciação significativa como um dos blocos de conteúdos nas Artes Visuais, sendo que, para tal, indica “convivência com produções visuais (originais e reproduzidas) e suas concepções estéticas nas diferentes culturas (regional, nacional e internacional)” (BRASIL, 1997, p. 63). No mesmo documento, ainda se faz presente a “identificação dos significados expressivos e comunicativos das formas visuais” (1997, p. 63), entre outros indicadores, o que afirma a relevância desses procedimentos em sala de aula, destacando, portanto, esses conteúdos.

A leitura da obra-de-arte ou a apreciação, termo utilizado no documento curricular, ganha abrangência com a Proposta Triangular e dissemina-se no país um conjunto significativo de ações que investem na aproximação do estudante com a obra-de-arte. Vale lembrar que os livros de arte para crianças aparecem, aqui, como elemento significativo para a ação do professor, pois, em diversas situações, ele é a forma de levar imagens de obras-de-arte para as escolas. As reais dificuldades das escolas brasileiras de terem acesso a museus e espaços de promoção e divulgação cultural estimulam as professoras e os professores a usarem outros meios, como reproduções de obras de arte para o estudo destas em salas de aula.

O eixo teatro e música tem relação direta com o anterior – atividades em artes visuais –, em que o foco é o fazer artístico, pois ambos estão relacionados a uma prática que envolve essas linguagens. Pâmela indicou que utiliza o livro “Porque nossa literatura é muito rica em contos, fábulas para interpretação de texto,

interpretação corporal e visual”. Eliana afirmou que utiliza para “contemplação nas áreas visuais, teatrais e musicais”. Ana registrou: “costumo aliar histórias infantis à dramatização”.

As respostas voltaram-se à articulação do uso da literatura com outras linguagens da arte, como o teatro e a música. Assim, as professoras indicaram o uso do livro para a dramatização (interpretação corporal) e construção de esquetes teatrais. Observei que os profissionais com formações nestas áreas também utilizam os livros com o objetivo de ilustrar seus encontros e de contemplar, bem como de observar ilustrações acerca das produções destas áreas.

O espaço da escola é um lugar em que os sentidos são construídos (CHARLOT, 2000). Dessa forma, no momento em que o professor propõe relações diversas com o livro e com o saber em arte, amplia possibilidades de construção de possíveis sentidos da arte neste contexto. O livro passa, então, a ser entendido como objeto artístico que pode provocar outras discussões com arte no momento em que nele, enquanto objeto de saber, estão outros conhecimentos. Ainda vale ressaltar que os sentidos podem ser ampliados à medida que o professor se percebe como agente provocador, agente que lida com o saber e arte e o articula nas suas aulas junto aos discentes.

Percebo, nas professoras e nos professores, certa intencionalidade no que se refere à interdisciplinaridade, visto que, de um objeto como o livro, promovem e provocam outros tipos de atividades que se relacionam à arte. É importante salientar que o profissional que atua no ensino de arte, independente de sua formação, é responsável, na escola, pelos conteúdos das diversas linguagens, assim abrindo possibilidades para atividades nas quais os estudantes experimentem poéticas a partir de linguagens diferentes.

Também cabe ressaltar que, na atualidade, a arte contemporânea estreita as possibilidades entre as linguagens da arte e que, neste sentido, uma obra de arte visual pode lidar com a visualidade e, ao mesmo tempo, possuir sons, cheiros, movimentos. Qual o limite entre uma linguagem artística e outra na arte contemporânea? As professoras e os professores, nas respostas dadas aos questionários, não apontaram tais preocupações. Porém, ao ser entrevistada, Elis indicou que, em algumas de suas aulas, não consegue lidar somente com as artes visuais, pois “as linguagens se integram e penso ser necessário usar, sim, o teatro, a música, a poesia, a literatura e, às vezes, o que os estudantes fazem não pode ser

encaixado numa única forma de arte”. As considerações desta professora sobre a arte e a existência da interdisciplinaridade na própria arte a fazem pensar sobre as possibilidades do ensino desta área. Suas palavras deixam presente esta compreensão. Este é um dilema acerca da atividade docente na área das artes. Algumas professoras e alguns professores participantes desta pesquisa possuem formação em Música e Artes Cênicas, talvez motivo pelas quais as respostas tenham se feito presente nos questionários. No entanto, percebi, em conversas posteriores com as professoras e os professores, que a prática docente do professor de arte na escola permeia as diversas linguagens, mesmo não sendo a sua formação.

Três respondentes indicaram, no questionário, aspectos que se referiam ao eixo que denominei de imaginação e criatividade. O ato criativo é um dos aspectos mais discutidos entre as professoras e professores de arte, pois é a ação de criar um dos elementos primordiais para o desenvolvimento da experimentação artística e autoral.

Sobre o uso do livro relacionado ao estímulo à fantasia, Sandra destacou: “Acho interessante para a criança fantasiar no início de seus aprendizados [...]”. Marcos indicou: “porque acredito ser uma forma de viagem pelo mundo da arte e da fantasia”. Mônica destacou o imaginário e a criatividade associada ao livro e afirmou “porque desenvolve a capacidade de vivenciar o imaginário, criatividade [...]”. Observo, nas falas desse professor e dessa professora, uma característica associada ao universo do livro, do estímulo à leitura, ao mesmo tempo em que são elementos também presentes na arte. É possível afirmar, então, que a capacidade de fantasiar, imaginar e a ação de criar são elementos presentes, tanto no sujeito que faz arte quanto no sujeito que aprecia, pois à apreciação estética também está associada a ação imaginativa.

O ato criativo exige do ser humano capacidades extremamente refinadas que, segundo Peixoto (2003), ele utiliza ao fazer arte. A ação de criar exige do ser humano três ações básicas: projetar na mente (imaginar), buscar meios verdadeiros e significativos para elaboração e, por fim, concretizar, considerando a dinâmica dialética entre o artista e sua criação.

Mariana indicou que é preciso um suporte, um certo estímulo para o sujeito criar. Isto ficou perceptível quando afirmou: “coloquei o livro do Volpi no chão, eles vão olhando, copiando, depois vão inventando”. Segundo esta professora, é preciso

que o professor estimule os estudantes a criarem. O livro aparece, aqui, como um material que possibilita aos estudantes terem acesso ao universo da visualidade e, com isso, se sentirem provocados a criar.

Ao abordar o uso do livro na escola, Leite aponta a relevância de ser aberto um espaço no qual seja possível “assegurar uma relação autoral e criativa por parte das crianças que nele mergulharem” (2004, p.14). Diante da afirmação da autora, é importante considerar que a relação com o objeto de cultura – que é o livro – possibilita ao leitor o ato criativo. Neste sentido, o leitor não é mero receptor, mas um sujeito ativo na relação com este objeto.

Elis afirmou, em sua entrevista, que, para ela,

[...] o livro possibilita o aluno viajar. Todos os alunos se empolgam, e eles adoram o do Van Gogh⁶⁰. Os meus filhos adoraram e quando levei para a escola os alunos gostaram. O livro é longo, mas quando vou lendo eles conseguem se imaginar lá no porão achando as obras do Van Gogh e isso para mim é criar e dar sentido e criar o gosto pela arte, pela leitura. Não tem segredo.

Na fala de Elis, o livro não aparece apenas como um estímulo para o desenvolvimento de uma atividade posterior: ele é, sim, o próprio momento significativo da aula.

Ressalto estas observações acerca da criatividade na escola para afirmar que o ato criativo se dá na relação com o objeto e também na ação posterior, pois, nos questionários, o que ficou mais presente foi o fato de o livro ser usado como meio para o estímulo à criação. Todavia, em suas palavras, a professora Elis indicou que as ações de imaginar e de criar estão articuladas, também, ao momento de relação do leitor com o livro.

Para Peixoto (2003), na relação com a obra, o leitor confronta sua totalidade com a totalidade da obra e é nesta dinâmica dialética que se estabelece a relação “fruitiva-ativa” entre obra e público. A obra dialoga com o criador e com o fruidor, num processo de constante criação. Neste sentido, é possível afirmar que as dimensões da imaginação e criação humanas estão presentes na relação com a obra-de-arte e que o livro, enquanto objeto cultural, se torna obra, ao mesmo tempo em que, enquanto livro de arte, possibilita ao leitor o contato com outras obras.

⁶⁰ Refere-se ao livro **Van Gogh: um toque de amarelo** (LOUMAYNE, 1990).

Evidencio, neste eixo – imaginação e criatividade –, uma preocupação do professor com a experiência artística na intencionalidade de sua ação, pois relaciona a ela a criação e a imaginação.

Outro eixo evidenciado foi a leitura do texto literário e do livro. Cinco profissionais indicaram o uso do livro como um instrumento que possibilita o acesso ao universo das letras e, a partir destas, o incentivo à leitura e o desenvolvimento de habilidades, como a interpretação. A resposta de Rafaela aponta que a literatura também é uma linguagem artística, registrando que a “Literatura é a arte das letras”. Ainda outra professora indicou que utiliza o livro devido à linguagem, não de uma maneira a entender que sua escolha parte da simplicidade ou da adequação da linguagem, mas, sim, que o livro dá acesso à linguagem. Esta indicação de Marisa se aproxima desta preocupação com a leitura: “Para que os alunos tenham o hábito de lê-los [...]”.

O livro é um objeto cultural, ligado a práticas culturais nos processos de sua elaboração e nos processos relacionados à sua circulação. Com isso, é importante perceber, no contexto desta pesquisa, que as indicações também se referem a estes usos do livro e à sua função primeira, no sentido histórico e temporal de ser um objeto ligado à leitura. Como objeto, é também objeto de apreciação, de deleite estético, de espaço do criar. Enfim, o livro provoca diversos fazeres constituídos culturalmente. Ressalto, nestes aspectos, o uso do livro no ato de ler.

Ao se referirem ao uso do livro, duas professoras indicaram a relação com a linguagem na literatura infantil. Sônia salientou a relevância da linguagem e a relação do livro para crianças ser um objeto que alia texto e imagem: “Devido à linguagem, e um instrumento diferente (texto/imagem)”. Já Silvana salientou que a linguagem na literatura infantil é acessível. Observo, nas duas respostas, a indicação deste elemento como forma de levar o estudante a acessar o universo das letras.

Ainda destaco Pâmela, que afirmou: “Porque nossa literatura é muito rica em contos, fábulas [...]”. Esta professora refere-se aos mais diversos tipos de literaturas, assim indicando a relevância à medida que aponta os tipos de livros utilizados. Os contos e as fábulas estão muito presentes nas escolas. Percebi, na análise dos livros, que as professoras e os professores citaram grande quantidade desses títulos. É importante destacar que essas literaturas estão presentes nas escolas e que, em todas as visitas, encontrei coleções de contos de fadas e de fábulas. Estes

livros têm, como pano de fundo, diversas histórias com a intencionalidade moralizadora. Sobre isso, Neitzel (2007) destaca que a escola acaba por imprimir uma leitura que possui uma intencionalidade de ensinar atitudes, formas de pensar e, com isso, perde a beleza e o caráter estético da obra literária.

Para Chartier (1999), historicamente são construídas significações diversas com o livro. Neste sentido, o livro, enquanto uma prática cultural com uma materialidade específica, carrega interpretações e usos diferenciados. Diante disto, o livro de arte na escola ganhou destaque nos últimos anos e, com isso, seu uso passou a ter diversas apropriações e produção de significados.

O livro é produzido por meio de práticas culturais e é também produtor de outras práticas na relação com as funções a ele atribuídas. Os motivos pelos quais as professoras e os professores escolhem um livro para ser utilizado em sala de aula demarcam estas práticas que constroem sentidos à medida que a vida acontece e as relações se constituem na escola.

Mais um eixo evidenciado foi o desenvolvimento infantil. Observei que três respostas tinham relação com a intenção do professor de utilizar o livro, pois este possibilita o desenvolvimento da criança. Assim, um professor indicou elementos voltados ao pensamento e à ação. Segundo o professor Marcos, “Através da literatura infantil, a criança aprende a pensar e a agir”.

Mônica afirmou que utiliza literaturas “porque [...] contribui com o desenvolvimento da personalidade”. Observo, aqui, uma indicação que demonstra um comprometimento com o desenvolvimento da identidade do estudante. Raquel também relatou que utiliza o livro “para enriquecê-las”, indicando uma relação cuidadosa com os aspectos que a história pode provocar no sujeito.

As professoras e o professor não indicaram *o que* e *como* as crianças aprendem e *como* agem com o uso do livro, nem com *o que* o livro enriquece a criança e *como* esta se enriquece com o uso do livro. Isto suscita pensar que existe, de uma maneira geral, um ideal acerca do que deve ser ensinado para a criança, de como ela deve pensar e agir.

Para Leite, é preciso entender a criança a partir de um olhar mais amplo, inserida num contexto em que “sua constituição como sujeito-da-e-na-língua se dá através da linguagem – e neste diálogo com a sociedade ela vai se posicionando, constituindo-se na e sendo constituidora de cultura” (2004, p. 2). A autora permite afirmar que as ações das crianças se dão em um contexto que é cultural, marcado

historicamente e que constitui sua singularidade numa dinâmica que é dialética entre o sujeito e o coletivo.

Esta autora afirma que “As crianças produzem cultura na medida em que atribuem significados” (LEITE, 2004, p. 02) e ressalta a ação do sujeito no contexto. É esta ação na relação com os objetos culturais e com os outros sujeitos que interessa a esta pesquisa, à medida que é possível entender que tanto professor como estudantes são sujeitos ativos no processo vivo e vivido que é o escolar.

A escolha de um livro e o olhar crítico para o mesmo demarca uma ação e uma intenção que se constituem em relações com a cultura, as quais, por sua vez, se relacionam às formas de pensar a aprendizagem; neste sentido, uma relação com o saber. Segundo Leite, a “cultura é produto e processo” (2004, p. 2).

Para entender o processo de desenvolvimento humano, saliento Kosik, para quem “o homem *descobre* o sentido das coisas porque ele se cria um sentido humano para as coisas” (2002, p. 134, grifo do autor). Entendo este sentido humano como um sentido que é cultural e histórico. O sujeito se constitui humano nas relações com os outros humanos, consigo e com os contextos em quem vive. Portanto, é a relação com o que há de mais caro ao humano, a constituição da cultura, que o diferencia, o singulariza, ao mesmo tempo em que marca sua coletividade.

Por fim, mais um eixo indicado por uma professora, mas não menos importante, foi o resgate de valores. Afirmando sua importância, pois, neste contexto, considero relevante a compreensão deste dado, pois percebi, quando um professor sugeriu o uso de fábulas ou contos de fadas que trazem, em seu bojo, a “Moral da história”, que este aspecto tornou-se presente.

Alice apontou que a literatura é um instrumento para o resgate de valores, para ela, “esquecidos”. Esta resposta indica uma preocupação com *ideais morais e éticos* específicos, que têm relação direta com o que o professor construiu de referencial acerca das formas de pensar e ser das pessoas. Diante disto, parece-me que, para esta professora, a literatura na escola tem como objetivo o ensino de formas de pensar e agir.

Para Leite, “não há uma cultura monológica e única; não há uma cultura original, autêntica; não há valores absolutos que, por si só, ultrapassem qualquer sociedade, qualquer época. Essa pretensa universalidade é, de certa forma, autoritária” (2004, p. 02 e 03). A escola, enquanto espaço normatizador da cultura,

por vezes estrutura suas escolhas, suas ações, a partir de ideais que excluem diversos saberes, ao mesmo tempo em que afirmam outros.

É relevante salientar que, quando um professor seleciona um livro e deixa de lado tantos outros, faz uma seleção e que esta seleção é marcada pelo seu olhar e pela forma com a qual compreende a cultura e a dinâmica a ser vivida pelos estudantes naquele contexto. No entanto, a ação do professor não é uma ação que se dá no vazio; nem mesmo é uma escolha sua aleatória, pois entendo que o aspecto dinâmico está empreendido nas relações, que a polissemia está presente e constitui, também, a relação de saber do professor.

Afirmo, diante do apresentado, que as professoras e os professores de arte da Rede Municipal de Ensino de Blumenau se utilizam do livro com certas intencionalidades e que estas mobilizam suas escolhas. A partir dos eixos apresentados, observo que a maioria das professoras e dos professores utiliza, sim, as literaturas infantis, motivada por fatores diferentes. Em todos os casos, o objetivo é o ensino; em algumas situações, a ênfase está também na formação do sujeito e na relação com a arte. Independente à qual eixo me refiro, posso perceber que há, sim, intencionalidade didática ao escolher um livro, pois a maioria desses eixos se inter-relacionam em ações que são voltadas ao campo do fazer docente e, especialmente, ao fazeres didáticos. Observo que a literatura infantil é vista como um mediador no processo de ensino e de aprendizagem dos conceitos da arte. Os eixos ligados ao campo da didática; ao desenvolvimento de atividades na área das artes visuais; ao trabalho com a história da arte, à vida e obras de artistas plásticos, bem como para o ensino do teatro e da música, apontam que o livro é um meio para o ensino de conteúdos ligados à arte ou não. Percebo que, em algumas falas das professoras e dos professores, estes “fazeres” docentes se relacionam a intencionalidades que consideram a formação dos estudantes por meio da experiência com os saberes em arte.

Foi possível observar, nesta seção, o que mobiliza as professoras e os professores a utilizarem literaturas infantis em suas aulas. Na seqüência, apresento os livros de arte que as professoras e os professores participantes desta pesquisa utilizam com os estudantes.

6.4 QUAIS LIVROS DE ARTE PARA CRIANÇAS AS PROFESSORAS E PROFESSORES DE ARTE UTILIZAM?

No questionário e na entrevista, busquei mapear os livros de arte para criança utilizados pelas professoras e pelos professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino de Blumenau. Essa atividade foi possível a partir do questionário aplicado a trinta professoras e professores dessa Rede, dos quais utilizei para análise vinte e quatro, respondidos pelas professoras e pelos professores que atuam com as crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nas respostas dadas aos questionários, observei a frequência com que os livros foram citados e os organizei em temas para melhor compreensão desse universo. Observei que as professoras e os professores citaram diversos tipos de livros e que, entre eles, estavam também os livros de arte, alguns para crianças e outros tipos de livros. Nas entrevistas, as professoras também citaram livros, os quais analisei e organizei, juntamente com os citados pelas professoras e pelos professores que responderam ao questionário.

Algo muito interessante chamou a atenção neste processo: observei que alguns profissionais lidam com livros de arte para crianças, que outros indicaram livros, como clássicos da literatura, e outros, ainda, citaram outros livros, como livros paradidáticos, livros para o uso do professor, outras literaturas infantis, entre outros.

Primeiramente, classifiquei os livros e percebi que alguns deles tinham a arte como tema. Posteriormente, os categorizei em grandes grupos identificados como: coleções de arte; artistas; livros de arte; literaturas clássicas e outros livros. Esta subdivisão objetivou identificar quais livros são utilizados pelas professoras e pelos professores, bem como entender os eixos que mobilizam suas escolhas. Apresento, primeiramente, os livros citados no questionário. Posteriormente, trago alguns comentários das professoras e dos professores sobre estes livros, bem como algumas considerações coletadas nas entrevistas.

Dos livros que tinham a temática relacionada à arte, alguns são voltados para o público infantil, outros já são livros destinados a explicar conceitos e com cunho mais didático. Foram indicados, em alguns casos, o título dos livros; em outros, o nome das coleções; e em outros, o nome dos artistas que o livro abordava. Cabe

ressaltar que alguns livros citados não são considerados livros de arte para crianças devido ao nível da linguagem ou à forma de apresentação.

Organizei uma divisão entre os títulos relacionados às artes visuais: coleções de livros, livros de arte e artistas citados. Coletei os livros e os analisei com o intuito de identificar quais os livros mais usados pelas professoras e pelos professores e, com isso, identificar se são livros de arte para crianças ou não. Apresento, na seqüência, o que foi citado. Cabe ressaltar que se encontra, após as referências, uma bibliografia comentada dos livros citados pelas professoras e pelos professores. Importante foi esta etapa, pois foi o momento no qual percebi as escolhas das professoras e dos professores, suas preferências e indicadores do que é julgado como mais importante.

As coleções citadas no questionário foram cinco: “Crianças famosas”, “Mestres das artes”, “Mestres das artes no Brasil”, “Gênios da pintura” e “Grandes mestres”. As coleções que foram evidenciadas em maior número foram “Crianças famosas”, por quatro participantes da pesquisa, e “Mestres das artes”, por três. Três títulos de coleção não foram encontrados: *Mestres e suas obras*, *Pequenos Gênios* e *Mestres da pintura Brasileira*. Após o levantamento, tive o entendimento de que esses títulos são, na verdade, atribuídos respectivamente às coleções “Mestres das artes”, “Crianças famosas” e “Mestres das artes no Brasil”.

Das quarenta e uma indicações relacionadas à arte visual, cinco títulos são de coleções. Destas, três coleções são de livros de arte para crianças; uma é de arte em fascículos para adultos; e uma é composta de livros paradidáticos⁶¹. Uma das coleções citadas – “Crianças famosas” – foi adquirida pela Rede Municipal de Ensino de Blumenau para as escolas de Educação Infantil. A Coleção “Mestre das artes” e “Mestres das artes no Brasil” estão presentes em várias escolas desta rede de ensino. Não estão completas, mas com diversos livros da coleção. Estes indicadores possibilitaram compreender por que estes livros são mais citados.

“Crianças Famosas”, uma coleção da editora Callis, com traduções da coleção inglesa “Famous Childrens”, foi a mais citada pelas professoras e pelos professores. Os livros são assinados por Tony Hart e Susan Hellard. Atualmente, a coleção possui 23 títulos sobre a vida de músicos e artistas visuais e foi ampliada

⁶¹ Os paradidáticos são livros e materiais que não são didáticos, mas são utilizados com esta intencionalidade. São, muitas vezes, adotados junto com materiais didáticos; não os substituem, mas são ricos do ponto de vista pedagógico.

com títulos de artistas visuais, músicos e escritores brasileiros. Os livros da coleção brasileira são assinados por Carla Caruso e Ângelo Bonito e possuem ilustrações que sugerem os acontecimentos citados e, no caso dos artistas visuais, algumas poucas ilustrações de suas obras. Não discutem com profundidade conceitos da arte; apenas indicam alguns. Esta coleção é de livros que apresentam um artista a partir de um texto linear da sua história. Encontrei-a em todas as escolas da Rede Municipal investigada, completa ou em partes. Esta foi a primeira coleção adquirida para os Centros de Educação Infantil (CEI) do município de Blumenau. Encontrei, ainda, diversos títulos desta coleção no CEMEP, que não são retirados para empréstimo. Poucas professoras e professores retiram esses livros dessa biblioteca; porém são significativamente pesquisados.

Das coleções citadas, a “Mestres das artes” foi iniciada em 1996; é da editora Moderna, com livros traduzidos, na sua maioria, por Mike Venezia. São vários os pintores que integram esta coleção, num total de 12 títulos. Esta coleção apresenta uma linguagem simples, com partes nas quais é apresentado o artista, bem como sua linguagem artística, suas principais temáticas, sua história, com ilustrações que lembram quadrinhos, com diálogos mesclados a imagens de obras do artista. Esta coleção foi citada três vezes. Muitos dos artistas que as professoras e os professores citam são títulos desta coleção, a qual também apresenta um artista a partir de um texto linear da sua história. Diversos de seus títulos foram encontrados nas bibliotecas das escolas da Rede. Ainda há exemplares no CEMEP, os quais muito pouco são retirados para empréstimo. Esta coleção foi bastante citada.

A coleção “Mestres das artes no Brasil”, da editora Moderna, foi editada devido à aceitação da coleção “Mestres das artes”, da mesma editora. A autora destes títulos brasileiros é Nereide Schilaro Santa Rosa. O texto apresenta a história dos artistas de maneira linear, atendo-se a algumas obras, sobre as quais apresenta pequenas reflexões relacionadas às suas produções, temáticas e técnicas. Estes livros são utilizados de forma significativa pelas professoras e pelos professores das séries iniciais. Nas escolas, encontrei títulos desta coleção nas bibliotecas e em algumas salas de aula. Alguns artistas, como Tarsila do Amaral e Candido Portinari, são bastante utilizados pelas professoras e pelos professores em suas aulas. Segundo Penélope, em sua entrevista, “eu falei um pouquinho da Tarsila, porque é uma linguagem tão gostosa; eles gostam tanto, sabe, dos trabalhos da Tarsila”. A

professora ainda citou uma qualidade da obra da artista: “Eles fizeram uma recriação dessa imagem da Tarsila, que é uma imagem simples, fácil deles criar”.

“Gênios da pintura” foi citada por um professor. Esta coleção é uma obra da editora Abril Cultural, composta por fascículos que foram vendidos quinzenalmente, entre julho de 1967 a abril de 1969. Também esteve à venda, nesses anos, em prestações feitas em domicílio (HALLEWELL, 2005). Foi reeditada posteriormente. Seus 96 fascículos constituíam uma coleção de oito volumes, compostos por 12 fascículos cada, tendo sido vendidos, juntamente com as pastas, em bancas ou distribuidores da editora. Vários foram os artistas contemplados nesta coleção, incluindo-se alguns brasileiros. Os volumes não são organizados em ordem cronológica. Encontrei alguns títulos dessas obras no CEMEP, os quais, no entanto, são pouco consultados. Observei que, quando são utilizados, o são para consulta da professora ou do professor e para o uso das imagens, pois são maiores do que as encontradas nos livros destinados às crianças.

“Grandes mestres”, da editora Ática, tem seus livros categorizados como paradidáticos. Assim, é possível compreender que o objetivo desse material é servir de suporte ao trabalho pedagógico do professor. Esta coleção possui 10 títulos, todos com textos traduzidos, e cada título foi escrito por um escritor diferente. Os livros apresentam a história dos artistas com enfoques em suas vidas e em suas obras; são ingleses e possuem uma seção sobre a influência desses pintores nas produções artísticas brasileiras. Esta etapa do livro possui autoria de Beá Meira. Apenas um professor citou esta coleção. Não encontrei títulos dessa coleção nas escolas. Com isso, compreendo que o professor que citou essa coleção a utiliza em pesquisas pessoais, o que faz com que esse material se caracterize como pessoal.

As coleções citadas são obras que enfatizam a história de vida dos artistas. Inclusive nos questionários, as professoras e os professores citaram nomes de artistas. Considerei, assim, que estivessem indicando títulos dessas coleções. Os artistas citados foram: Candido Portinari, Tarsila do Amaral, Monet, Renoir, Van Gogh, Picasso e Romero Brito. Deste último, não foi encontrado nenhum título para o público infantil.

O movimento da Proposta Triangular, presente a partir da década de 1980 no Brasil, mobilizou as professoras e os professores a utilizarem a história dos artistas como forma de incentivar o conhecimento sobre a arte. Um dos eixos da Proposta Triangular é a contextualização histórica. Partindo da leitura de imagens, a Proposta

Triangular levou para a escola o estudo dos artistas que as produziram. Observei esta ênfase nas escolas em que a pesquisa aconteceu: várias professoras e vários professores partem da história do artista e de seu acervo visual para a estruturação dos eixos de suas aulas.

Percebi, com isso, que o uso dos livros que apresentam um artista aparece significativamente no momento em que as professoras e os professores sugerem as coleções por eles utilizadas. Todas as coleções, sejam elas de livros de arte para crianças ou paradidáticos ou, ainda, fascículos para adultos, são compostas por livros que contam histórias dos artistas. Outro aspecto marcante nestas escolhas é que os livros contam a história dos artistas, o que marca uma escolha que parte da linearidade de uma história de vida para a compreensão da relevância da obra do artista.

Tais títulos possuem um investimento significativo do mercado editorial. Como já visto, alguns desses livros chegaram ao Brasil com traduções de obras estrangeiras, a cujas coleções foram incorporados títulos de artistas brasileiros.

Em sua entrevista, Elis indicou a “Coleção arte e raízes”, escrita por Nereide Schiliaro Santa Rosa, da editora Moderna. Esta coleção, com cinco volumes, versa sobre a diversidade cultural, com temas da arte popular brasileira. É uma coleção com temas relacionados à arte para crianças com foco na arte popular. Os livros são ilustrados com reproduções de obras-de-arte de diversos artistas brasileiros.

A professora Mariana indicou, na entrevista, a coleção “Contando a arte”, adquirida pela escola a partir de uma solicitação sua. Esta coleção foi escrita por diversos autores e publicada pela editora Noovha América. Conta com vinte e dois títulos de artistas brasileiros. São livros que apresentam um artista a partir de uma visão linear de sua história. Esta coleção vem em duas caixas, nas quais, além de onze livros, há quarenta e quatro reproduções de obras-de-arte dos artistas neles contemplados. Segundo a professora Mariana, esses livros são muito usados por ela e pelos estudantes que os pegam na biblioteca da escola para realizarem pesquisas. Observo, aqui, um investimento da escola no material específico para as aulas de arte.

Segundo a diretora de uma das escolas, é importante o investimento no material específico, pois alguns são caros, e as professoras e os professores não podem comprar. Assim, no local em que atua, essa diretora cria formas de comprar o material, livros e reproduções de obras-de-arte, mas estes precisam ficar expostos

para que todos tenham acesso. Os livros vão para a biblioteca. Não é o mesmo que acontece em todas as escolas, pois, em outra, percebi o investimento num material que fica à disposição da professora e do professor na sala da coordenação. Nessa escola, segundo a direção, o professor “fica responsável pelo material: ele leva e ele traz”. Os estudantes vêem os livros, mas durante as aulas. O motivo de tal zelo é o valor financeiro do material e a dificuldade de a escola fazer esse investimento. Estes são outros aspectos estruturais que influenciam a escolha e a circulação do livro nas escolas.

Observei, ainda, que o fato de algumas coleções existirem nas escolas possibilita o acesso da professora e do professor a este material. Na entrevista, Penélope citou o uso de outra coleção, intitulada “Aprendendo com arte”, da editora Árvore do Saber (2004), escrita por Heloisa de Aquino Azevedo. Não encontrei essa coleção no acervo das bibliotecas das escolas tampouco em livrarias na cidade da Rede de Ensino investigada. Busquei saber como foi adquirida pela professora. É uma coleção que chega ao professor e, assim, à escola, por meio de vendedores ambulantes. Estes vendem diversos materiais que, normalmente, não estão à venda em livrarias convencionais. O vendedor ambulante desses livros, representante comercial de algumas editoras que vendem diretamente nas escolas, foi entrevistado e me disse que esta coleção é uma das mais procuradas pelos professores, pois os títulos trazem artistas brasileiros e que, na caixa que a acondiciona, há imagens em maior dimensão, o que possibilita ao professor o uso em sala de aula. É, segundo ele, uma das mais procuradas, juntamente com a coleção “Contando a arte”.

A coleção “Aprendendo com arte” é composta por títulos de artistas brasileiros e é vendida em uma caixa que acompanha um livro para o professor, com dicas didáticas. Nas caixas desta coleção, também há reproduções das obras dos artistas, em tamanhos maiores, podendo ser usadas durante as aulas. Estes a caracterizam como um material didático, cujo uso pelos professores de arte foi e vem sendo incentivado. A imagem passa a ser uma forma de o estudante ter contato com a obra, já que isso não aconteceria pessoalmente. Neste sentido, a imagem passa a ser o suporte para a leitura da obra de arte.

Para Sant’Anna, foi a preocupação em expor às crianças as obras-de-arte que ocasionou a “corrida das escolas aos museus e, em consequência, a procura por livros sobre artistas nacionais e estrangeiros publicados para crianças” (2000, p.

38). É importante salientar uma característica da cidade em que esta pesquisa aconteceu: a cidade de Blumenau possui apenas um museu de arte – o Museu de Arte de Blumenau (MAB) –, inaugurado no ano de 2004⁶². Até esta data os acessos às obras-de-arte visuais aconteciam pela Galeria Municipal de Arte, que tem sede na Fundação Cultural do município. Este acesso também era e é possível em espaços alternativos, como na Universidade Regional de Blumenau, no CEMEP⁶³ e em espaços no Shopping, entre outros. Durante os anos de 1970 a 1998, existiu em Blumenau a Galeria Açu-Açu⁶⁴, primeira galeria de arte de Santa Catarina, que recebia diversos estudantes das redes de ensino. Estes indicadores demonstram que o movimento acontecido no ensino da arte incentivou o mercado editorial a desenvolver mais livros sobre arte e, numa cidade como Blumenau, esses materiais passaram a ter certa relevância, pois as professoras e os professores não possuem acesso a determinadas obras-de-arte do circuito da arte erudita. Com isso, houve uma busca por alternativas para os estudantes verem determinadas obras que estão em museus com acervo mais denso.

A mudança da concepção de ensino e de aprendizagem da arte estimulou um investimento editorial, sendo que “essa mudança foi significativa para o mercado de livros de arte, pois não havia material que auxiliasse o professor nessa nova tarefa” (SANT’ANNA, 2000, p. 39). Observei a relação com a indústria cultural que, à medida que percebe a necessidade no contexto escolar, faz um investimento organizando materiais que auxiliem os professores. Da arte é criado o material didático, o livro, o jogo, o suporte para a criação, os manuais aos professores, os indicadores aos estudantes. Enfim, são criados elementos educativos, mas também construídos num contexto capitalista. Alguns não têm a intenção tão direta do ensino, mas a ele se relacionam.

Para Camargo, “Num país com poucos museus como o Brasil, o livro tem papel de uma Casa de Cultura portátil, levando, do apartamento urbano à escola rural, as imagens que os artistas materializam”. No artigo “O livro infantil brasileiro: arte para crianças”, Camargo discute o livro enquanto obra-de-arte e a possibilidade

⁶² O MAB foi inaugurado em 03 de dezembro de 2004 e criado em 6 de maio de 2003, pela Lei Complementar Municipal nº 400. Sua sede fica na Fundação Cultural de Blumenau (BUBECK, 2008).

⁶³ Anterior ao CEMEP, na Escola de Formação Permanente Paulo Freire, na Galeria SEMED de Arte.

⁶⁴ Primeira Galeria de Arte do Estado de Santa Catarina. Espaço de arte concebido pelo poeta Lindolf Bell, pela esposa, a artista plástica Elke Hering, e os amigos Péricles Prade e Arminda Prade. Este espaço mobilizava a comunidade dos artistas, bem como era aberto a atividades com escolas das mais diversas redes de ensino (GUMZ, 2008).

e relevância de este aproximar as crianças da arte. Para o autor, “O livro ilustrado para crianças é uma obra de arte, não apenas um texto literário. Ele é uma pequena galeria de imagens que se oferece aos nossos olhos em casa, na escola, na biblioteca e que permite o jogo de ver/rever” (1990, p. 4). O autor discute, nesse artigo, as imagens dos ilustradores, bem como as imagens de artistas que servem como ponto de partida para o texto literário. Destaca uma série de livros que, nos anos do final da década de 1980 e no ano de 1990, estavam sendo editados e publicados no Brasil, como a coleção “Arte para crianças”, da editora Belendis & Vertecchia, e o livro **Em busca do tesouro de Magritte**, escrito por Ricardo da Cunha Lima (1990).

Ainda foram indicados pelas professoras, durante as entrevistas, outros títulos de coleções: A “Criança e arte: descobrindo as artes Visuais”, com três volumes, de Eliana Pougy, da editora Ática. São livros destinados ao professor, pois trazem atividades a serem realizadas com as crianças, envolvendo materiais diversos de arte, bem como o uso de artistas e de alguns estilos e movimentos artísticos para a realização das propostas.

A coleção “Baú de brincadeiras” também foi citada por uma professora durante a entrevista. Ao indicar que gostava dos livros, citou um em especial: **Vamos brincar, criança**. Segundo Carmelita, “eu achei muito interessante algumas coisas dessa coleção, que acho que vem bem ao encontro da prática”. Esta coleção tem foco nas atividades que podem ser desenvolvidas com os estudantes, e o eixo é nas brincadeiras e em atividades com cunho de resgate cultural da arte e cultura popular. Esta coleção foi editada pela Thesaurus. Não encontrei livros desta coleção nas escolas visitadas.

Ainda em entrevista, foi citada a “Coleção horizontes: arte, linguagem visual”. A professora Carmelita, que citou a coleção, indicou que esta possui foco nas atividades a serem realizadas com os estudantes. Esta coleção foi escrita por Bruna Renata Cantele e Ângela Cantele Leonardi. Possui três volumes e foi editada pelo Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas (IBEP).

Também em entrevista, a professora Elis citou a coleção “A arte de olhar”, de Nereide Schilaro Santa Rosa. Esta coleção de três volumes de livros paradidáticos foi editada pela Scipione. É composta por atividades que estimulam o olhar da criança e a provocam a realizar diversas atividades.

Quanto às coleções citadas, observei que possuem o foco no trabalho da professora ou do professor, pois a intencionalidade, nesses livros, são as atividades que podem ser desenvolvidas com os estudantes. Observei que há uma relação tênue no entendimento das professoras e dos professores do que é o livro de arte para crianças, pois, ao mesmo tempo em que citam coleções desenvolvidas para o público infantil, citam coleções em que o foco é o trabalho didático. A intenção, no momento, foi identificar estes livros. No entanto, percebi que, na seleção realizada pela professora ou pelo professor, há intencionalidades presentes, pois ela/ele não as realiza em vão. O objetivo aqui é o uso de forma didática do livro, entendendo que as coleções de livros que focam as histórias dos artistas têm a intenção de aproximar o estudante das obras-de-arte e dos artistas; aqui, também há um conjunto de obras cujo objetivo é subsidiar o trabalho da professora e do professor.

Entendo que a criança aprende com a experiência na relação com o outro. Neste caso, é relevante compreender a importância atribuída pelas professoras e pelos professores na relação com a biografia de artistas. Vislumbro, aqui, um aspecto metodológico relacionado ao ensino, mas, ao mesmo tempo, uma relação com a formação do sujeito na experiência com a arte.

Os livros de arte citados pelas professoras e pelos professores foram também um conjunto interessante de obras. Nos questionários, foram quinze citações, com treze títulos de livros relacionados às Artes Visuais. Dos títulos apontados pelas professoras e pelos professores, apenas dois deles receberam duas indicações: **As cores de Laurinha** e **Érica e os girassóis**. Os demais foram indicados apenas por uma professora. Dos títulos citados, alguns se enquadram em outra categoria: livros de pesquisa para o professor, livros didáticos sobre arte e, ainda, livros sobre o ensino da arte. Oito títulos são livros de arte para crianças: **As cores de Laurinha; Érica e os girassóis; Artistas catarinenses; Aquele gênio, o Leonardo; Van Gogh: um toque de amarelo; História da arte para crianças; Para olhar e olhar de novo; e Arte para crianças**. Os livros **O livro dos arteiros** é para o professor, com atividades para estudantes, e o livro **Como e por que se faz arte** é paradidático. Os livros **Explicando a arte** e **Explicando a arte brasileira** são de história da arte e, por fim, o livro **Ensino da arte para crianças** não foi encontrado.

Três dos livros indicados são livros de Ficção que envolvem a arte ou a história de um artista. **Érica e os girassóis** é um deles. Escrito por James Mayhew (2001), editora Moderna (SP), é traduzido por Renata Siqueira Tufano, do original de

2000, da editora Orchard Books (London). Conta a história de uma menina chamada Kate que estava plantando flores no jardim com sua avó quando começou a chover. Para continuarem fazendo algo juntas, a avó propôs à menina irem a um museu, pois, lá, segundo ela, há coisas legais para fazer. No museu, enquanto a avó descansa um pouco, a menina sai para passear sozinha e inicia, então, uma viagem que envolve a fantasia e a imaginação infantil com os temas e personagens de quadros que encontra pelo caminho. É um livro de Ficção que se passa em um museu, criado a partir de obras de arte. O texto é acessível e não apresenta linguagem específica das artes, a não ser os títulos das obras e os nomes dos artistas.

Aquele gênio, o Leonardo (2003), é outro livro de Ficção. É um título com texto de Guido Visconti e ilustração de Bimba Landmann, publicado pela editora Ática. Apresenta uma história que aconteceu na Itália e que tem como protagonistas um gênio da arte chamado Leonardo Da Vinci e Tiago, um menino que viveu com Leonardo. É um livro de ficção que conta a história de um artista. Tem como foco a história de um artista e utiliza como enredo uma história fictícia sobre um encontro do artista com uma criança.

O terceiro livro de Ficção citado foi **Van Gogh: um toque de amarelo** (1990), de Jacqueline Loumaye e Claudine Roucha, traduzido por Ana Maria Machado e publicado pela editora Salamandra. É um livro de Ficção que apresenta a história do artista e suas obras, pois narra a história de duas crianças que passam as férias com o tio Paul. Na casa onde mora o tio, encontram um quadro de Van Gogh e pesquisam a história e as obras do artista.

Dois livros citados são de Tema relacionado à arte. **As cores de Laurinha**, de Pedro Bandeira (1994), publicação da editora Rosari (SP), é um livro de arte para crianças. As ilustrações são de Walter Ono. Este livro conta a história de uma menina, Laurinha, que deseja comprar uma bolsa dourada e dá-la para sua mãe no dia das mães. Para isso, precisa encontrar uma forma de conseguir dinheiro. A relação com a arte está no diálogo que faz com os materiais utilizados para o desenho e com as cores. O livro aborda a teoria das cores, sem uma linguagem específica, mas mostra ao leitor que, das cores primárias – vermelho, azul, amarelo mais o preto – é possível criar todas as outras cores. Este livro, do qual existem exemplares nas bibliotecas das escolas visitadas, se encaixa como um livro de

Tema relacionado à arte e na subcategoria de livros com temáticas sobre arte e o fazer artístico.

Outro livro de Tema relacionado à arte citado é **Para olhar e olhar de novo** (2005), de Eliana Pougy, da editora Melhoramentos. O livro conta a história de um ponto que saiu para passear, viveu muitas aventuras e sofreu transformações, além de fazer descobertas, como a de que vários pontos podem formar uma figura, entre outras. O foco do livro é a sintaxe da linguagem visual.

Dois livros são de História da Arte. Um deles é **Artistas catarinenses: para crianças e adolescentes** (2005), de Isabela Liz e César Otacílio, da editora Nova Letra, de Blumenau, com apoio da Lei de Incentivo à Cultura Catarinense e da Fundação Catarinense de Cultura. O livro narra a história vivida por Belinha, uma menina inquieta e que fez uma pesquisa sobre a arte catarinense. O livro apresenta pequena história em quadrinhos – “Viagem pela arte” – na qual a menina faz uma pesquisa sobre arte a partir de um trabalho de aula. Com sua *scooter*, uma moto antiga de seu pai, sai para realizar a pesquisa na casa dos artistas. Os autores apresentam os artistas sobre os quais a menina pesquisou. É um livro de História da Arte sobre a arte regional.

O outro livro indicado, ainda sobre História da Arte, foi **História da arte para crianças** (1982), escrito por Lenita Miranda de Figueiredo, publicado pela editora Pioneira em parceria com a Secretaria do Estado da Cultura de São Paulo. Segundo Sant’Anna (2000) e a apresentação do livro, foi o primeiro livro de arte dedicado a crianças no Brasil. O texto, apesar de haver diálogo entre personagens, é denso, pois carrega muitas informações históricas. É um livro de História da Arte que condensa um longo período dessa história. Apesar de ser indicado por Sant’Anna (2000) e por Figueiredo (1982) como o primeiro livro de arte para crianças, apresenta uma estrutura diferenciada em relação aos outros livros, pois é denso de conteúdo, parecendo uma compilação de dados históricos. O texto não é diferente de um livro para adultos, modificando apenas a existência de uma narrativa que conduz o leitor a uma história que entrelaça dados da história da arte. Para Sant’Anna, a intenção de discorrer de forma compilada sobre a história da arte “resultou em um livro cujo texto tem maior importância e espaço do que a imagem” (2000, p. 37).

Também foi indicado **O livro de arte para crianças**, que coloquei em Outros livros, pois suas características não se assemelhavam a nenhuma das outras. Seu

tema é a arte, mas sua organização não é linear, além de não ser somente sobre um tema ou sobre um artista. Categorizei-o como Outros livros, pois não foi possível elencar mais de uma característica coincidente com outros livros de outras categorias. Apresenta parte de algumas imagens de obras-de-arte para discutir detalhes das mesmas. **O livro de arte para crianças**⁶⁵ (2006) é uma tradução da obra inglesa *The art book for children*, de Amanda Renshaw, traduzido por Maria Adriana Veríssimo Veronese.

Alguns livros citados possuem o foco na ação do professor, como é o caso de **O livro dos arteiros: arte grande e suja!** (2002), de Maryann F. Kohl, publicado pela Artmed, em 2002. Este livro tem como eixos o fazer técnico e o artístico. É composto por cinco capítulos, nos quais a autora apresenta possibilidades de técnicas a serem realizadas com crianças. É um material para o professor ou para uma pessoa interessada em desenvolver atividades com crianças.

Outro título, que é para auxílio do professor e sistematização do trabalho didático, é **Como e por que se faz arte**⁶⁶ (2005). Este livro foi escrito por Elizabeth Newbery e originalmente publicado em Londres, no ano de 2001. Tem tradução de Maria da Anunciação Rodrigues, consultoria pedagógica de arte com Beá Meira e consultoria pedagógica com Paulo Afonso Teixeira Mariano. Publicação da editora Ática é um livro paradidático, dividido em módulos e com um suporte com atividades.

Explicando a arte brasileira (2003) e **Explicando arte** (2003), da editora Ediouro, ambos de Lucília Garcez e Jô Oliveira, igualmente citados, são livros com uma linguagem didática com a intenção de *explicar* alguns conceitos e momentos históricos específicos da história da arte. São livros de História da Arte e não se enquadram como livro de arte para crianças.

Um grupo bastante significativo de respostas se referiu a nomes de artistas. Como já citado, é possível compreender que as professoras e os professores citaram livros de coleções específicas que se identificam pelo nome do artista. A partir deste levantamento, observei que muitos dos livros, coleções e artistas citados possuem um foco bastante significativo na história do artista, sendo que muitos destes livros contam essas histórias linearmente. Alguns livros são de história da arte, sendo que o foco continua na história, não mais do artista, mas de um

⁶⁵ Foi indicado o título *Arte para criança*, que não foi encontrado. No entanto, a editora Artmed lançou um livro intitulado **O livro de arte para crianças**.

⁶⁶ *Como se faz arte? O que é arte?* foi um título citado e não encontrado. Identifiquei um título que foi atribuído a este: **Como e por que se faz arte**.

fragmento da história da arte. Percebi que algumas professoras e alguns professores citaram outros livros que não de arte para crianças. Com isso, posso afirmar que o usam para buscarem informações para suas aulas.

Observei um enfoque da imaginação com livros que são de Ficção, como **Érica e os girassóis**; **Van Gogh: um toque de Amarelo**; e **Aquele gênio, Leonardo**. No entanto, outros livros se encaixam nesta característica, apesar de serem categorizados como livros de Tema relacionados à arte: **As cores de Laurinha** e **Para olhar e olhar de novo**. Estes dois livros, apesar de estarem em outra categoria, lidam com a imaginação, ao provocarem no leitor o envolvimento com a narrativa de uma história de ficção. O livro **História da arte para crianças** é um livro de História da Arte, mas que também possui como pano de fundo uma história de ficção. Observei, com isso, que as professoras e os professores usam o livro como um meio para lidar com o conhecimento da arte, mas também com o livro como entretenimento, como espaço da criação, da arte.

Apenas um professor focou a arte catarinense, indicando a obra **Artistas catarinenses: para crianças e adolescentes**. Este livro busca envolver o leitor numa pesquisa de uma menina, mas no decorrer do mesmo, se vê lendo aspectos históricos de alguns artistas catarinenses. O livro não sustenta a fantasia, a imaginação, pois troca, na estrutura de sua diagramação, a história em quadrinhos por uma perspectiva linear da história catarinense.

Em todos os casos dos livros de arte citados, sejam eles coleções ou, ainda, nomes de artistas que estão como títulos de coleções, ou, ainda, outros, as professoras e os professores utilizam com o intuito de trabalhar conteúdos específicos das artes visuais. Ratifico esta afirmação com comentários de Marisa, Penélope e Marina.

Marisa indicou “Livros infantis sobre os artistas e compositores”. Esta indicação apresenta que a intencionalidade é o uso do livro sobre os artistas e compositores. As coleções que abrangem títulos sobre compositores são “Mestres das artes no Brasil” e “Crianças famosas”. Nas duas, encontrei obras sobre músicos do Brasil e do exterior. Observei, aqui, a intencionalidade relacionada ao conhecimento histórico e artístico acerca da arte e dos nomes que marcam momentos específicos da arte.

Penélope, na entrevista, relatou que usa a coleção “Mestres das artes”, pois ela apresenta histórias que pode colocar para os estudantes e relacionar com a vida

do artista. Aqui novamente fica presente a preocupação com a história de vida do artista, a qual acaba sendo colocada diante da obra, tendo o maior foco para a vida em relação à obra de arte.

Marina indicou o livro **O céu deveria ser azul** que é de arte para crianças sobre uma artista catarinense. O livro, escrito por Dennis Radünz e Valdemir Klamt e publicado pelo Serviço Social do Comércio (SESC) (2005), apresenta a história da artista e como começou a pintar. Foi publicado na ocasião de uma exposição da artista, a qual circulou pelo estado de Santa Catarina e acompanhou um catálogo com o registro de suas obras. Este é o segundo livro sobre arte catarinense indicado pelas professoras e pelos professores envolvidos na pesquisa.

A mesma professora indicou o livro **O Brasil de Portinari**. Este é um pequeno livro/catálogo publicado na ocasião de uma exposição de réplicas do artista pelo Brasil, uma realização do Projeto Portinari (1997). Este pequeno livro/catálogo não é um livro de arte para crianças. É, sim, um pequeno fragmento de textos do próprio artista, que aborda algumas de suas temáticas e fragmentos de Jorge Amado e Carlos Drummond de Andrade. O material foi organizado com fotografias do artista, de sua família e reproduções de algumas obras. É todo em preto e branco. A professora relatou que gosta do texto desse livro e que, às vezes, opta por lê-lo aos estudantes, em vez dos livros que trazem dados pouco significativos sobre o artista. “A primeira parte do texto que são suas palavras encanta os alunos”, diz a professora. Mesmo não sendo um livro categorizado como de crianças, observo que a relação está na ligação com as palavras do artista e no cuidado da professora ao trazer aos estudantes o que ele sentia, o que ele pensava e, com isso, construir significados com suas obras.

Além dos livros mencionados, outros de arte para crianças foram citados pelas professoras de arte em suas entrevistas. A professora Elis citou **T de Toulouse-Lautrec**. Este livro foi escrito por Marie Sellier (1999) e traduzido por Eduardo Brandão. Editado pela Companhia das Letras, apresenta a história do artista de forma linear. Este livro foi adquirido pela SEMED com apoio na escolha pelo PROLER. Encontrei exemplares nas bibliotecas das escolas.

Esta mesma professora citou o livro **Um gato chamado gatinho**, de Ferreira Gullar (2000). A professora relatou que seus estudantes gostam muito deste livro, ilustrado por Ângela Lago. Elis afirmou que utiliza este livro para mostrar às crianças as ilustrações do gato e apresentar a poesia: “Quero mostrar o gato e vou até o

Aldemir Martins, vou até os contos de gatos e aí a gente consegue desenhar o gato; eles ficam maravilhados que conseguem desenhar os gatos. O Ferreira Gullar fala das cores do gato, faz poemas sobre gatos, e eles gostam”. Neste livro, o autor apresenta diversas poesias que têm como temática seu grande amigo, o gato, o jeito de ser, seus sons, cores, formas, suas manias, a amizade.

Alguns livros citados nas entrevistas não podem ser chamados de livros de arte para crianças, não obstante indiquem onde as professoras buscam elementos para sua ação pedagógica.

Carmelita listou **O livro da arte, Aprendendo personagens e Aprendendo arte**. Citou, durante a entrevista, livros já mencionados por outras professoras, da coleção “Mestres das artes”, “Mestres das artes no Brasil” e “Crianças famosas”. **O livro da arte**, editado pela Martins Fontes e escrito por Phaidon Christies, é um livro de história da arte e apresenta diversos artistas do período medieval à arte moderna. Este livro existe em uma versão compacta. Os livros **Aprendendo personagens e Aprendendo arte** foram escritos por César Coll e Ana Teberosky, editados pela Ática em 1999. São livros de conteúdos de uma determinada área do conhecimento. Além destes, que trazem conteúdos das áreas das artes, há os de matemática, ciências, entre outros. A professora complementou afirmando que utiliza estes livros para organizar suas aulas e, ainda, para os estudantes verem as imagens.

Elis e Penélope indicaram que utilizam o livro **Fazendo arte com os mestres**, de Ivete Raffa, da editora Escolar. Inicialmente, havia apenas um livro deste com o foco na pintura. Agora existem outros dois nos quais é possível encontrar a escultura como especificidade a explorar. O livro apresenta diversos artistas e relata sobre suas obras, indicando algumas atividades que podem ser realizadas. Essas atividades se focam em técnicas que podem ser aplicadas em salas de aula. Este é um livro destinado ao professor.

Além dos livros de arte, as professoras citaram outros treze títulos que se relacionaram a outros temas. Este indicador é valorizado, pois, com base nele, posso afirmar que as professoras e os professores de arte não utilizam apenas livros com temas relacionados às artes com os estudantes. Além desses títulos diversos, outros três livros têm como tema a arte, mas em linguagens não discutidas nesta pesquisa. São eles: **Conhecendo a música e os instrumentos musicais**, livro que tem como tema a música, tendo sido escrito em 2006, pela blumenauense Haidi Rosane Bruch de Melo e publicado pela editora Todo Livro; **Teatro I: Pluft**, editado

também com o título **Pluft, o fantasminha** (2002), escrito por Maria Clara Machado, reeditado pela editora Companhia das Letrinhas, com a primeira edição em 1957; **Hamlet** (2001), de Shakespeare, adaptado por Charles e Mary Lamb, tradução de Floriano Tescarolo e ilustração de Christophe Durual, publicado no Brasil pela editora Dimensão. Estes dois últimos têm como tema a linguagem do teatro.

Os outros livros citados foram: **Um dia daqueles: uma lição de vida para levantar o seu astral** (2001), escrito por Bradley Trevor Greive, da editora Sextante; **Kabá-Darebú** (2002), de Daniel Munduruku, ilustrado por Mate, e editado pela editora Brinque Book; **O homem que amava caixas** (1997), escrito e ilustrado por Stephen Michael King, com tradução de Gilda de Aquino e publicado pela editora Brinque Book; **Os olhos verdes do dragão** (2001), escrito por Márcia Rita Huri e ilustrado por Tarcila G. Lorente, traduzido por Gilda de Aquino e publicado pela editora Brinque Book; **A casa sonolenta** (1993), escrito por Audrey Wood, ilustrado por Don Wood e publicado no Brasil pela editora Ática; **Meu pé de laranja lima** (2004), de José Mauro de Vasconcelos, publicado pela editora Melhoramentos; **Contos para enganar a morte** (2003), escrito e ilustrado por Ricardo Azevedo e publicado pela editora Ática; e **O rei Bigodeira e sua banheira** (1996), de Audrey Wood, publicado pela editora Ática. Foi também citado o título “Na loja de chapéus”, mas não foi encontrado. Ainda foi indicado “*livrinhos do Ziraldo*”, entendendo que aqui diversos títulos podem ser alocados.

Encontrei diversos dos títulos apresentados nas bibliotecas das escolas. Alguns deles, como **Pluft, o fantasminha**, foi de distribuição gratuita na escola, com o apoio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), do projeto Biblioteca da Escola do Ministério da Educação. Alguns dos livros do Ziraldo também estão nas bibliotecas: **Uma professora muito maluquinha**, **O menino maluquinho**, **O bichinho da maçã**, **O joelho Juvenal**, **O menino marrom**, **O planeta encantado**, entre outros. Vários deles também foram encaminhados às escolas por meio de projetos de incentivo à leitura.

O livro **Conhecendo a música e os instrumentos musicais** teve uma repercussão bastante significativa na Rede Municipal de Ensino de Blumenau, pois a autora é professora da rede e, no momento de seu lançamento, o material foi bastante divulgado nas escolas dessa rede.

Encontrei, nas bibliotecas das escolas da Rede Municipal de Ensino, outros títulos que se relacionam a outros temas. Alguns deles foram mais utilizados pelas

professoras e pelos professores, outros, menos. Contudo, percebi que circulam pelas aulas de arte, independente dos temas abordados. Tais livros são de temas bastante variados, razão pela qual não mobilizam o uso apenas de caráter didático, voltado ao ensino de um conceito artístico.

Várias professoras e vários professores utilizam livros chamados “Clássicos” da Literatura Infantil. Assim, alguns deles são de obras recolhidas historicamente por diversos autores, que permanecem e são constantemente reeditadas por várias editoras. Em visitas às escolas, pude observar, nas bibliotecas, que esses títulos estão presentes em todas elas. Assim, **Branca de Neve, Chapeuzinho Vermelho, Cinderela, João e Maria e Cachinhos dourados** se fazem presentes em pequenas coleções intituladas “Os clássicos” ou “Contos e Fábulas”. Nenhuma professora ou professor indicou algum título de fábulas específicas, mas indicou o título dessas coleções.

Os títulos de livros “Clássicos” não eram esperados. Observo, dessa forma, que as professoras e os professores que atuam com os anos iniciais do Ensino Fundamental baseiam, em alguns momentos, suas atividades de apreciação literária nas obras consideradas clássicas infantis. Encontrei esses livros em grande número nas bibliotecas das escolas, inclusive nas estantes nas salas de aula. Compreendo que esta literatura sirva como base para outras atividades, bem como para momentos de contação de histórias, nos quais o desejo do professor é resgatar os clássicos, a “moral da história” ou, ainda, valores.

Alice indicou a relação com valores quando, no questionário, escreveu: “Porque o aluno resgata um pouco dos valores que estão sendo esquecidos”. Sobre o uso de fábulas, Neitzel e Duarte (2007) afirmam que:

O uso freqüente de fábulas e contos clássicos nas escolas reforça essa função da literatura que também é empregada para moralizar e inculcar nos leitores jovens parâmetros de comportamento. Essa abordagem da literatura é sustentada pela escola que raramente a trata como objeto que necessita de apreciação estética.

As autoras alertam para o cuidado em relação ao uso da literatura na escola para que não seja a ela somente atribuída uma função moralizante.

O comentário feito pelo professor Marcos também ilustra o uso dos livros para relacionar as atividades ligadas às artes, como, neste caso, o teatro: “CDS e livros, com os contos infantis nós ouvimos e depois encenamos as histórias”. Assim,

declarou não utilizar livros específicos e que, quando utiliza alguma literatura, não é sobre arte visual. Seu objetivo é conhecer histórias que possam ser encenadas. O mesmo aparece na resposta de Pâmela: “letras de músicas infantis que estão ligadas à literatura”. A professora indicou que o utiliza com foco na literatura como um todo, na música e no teatro. Foi quem indicou o uso do **Hamlet** e do **Pluft, o fantasminha**. Estes indicadores apresentam uma relação interdisciplinar com o material usado e com a organização das aulas de arte por essas professoras e esses professores.

Saliento, aqui, que, em diversas situações, as professoras e os professores utilizam-se dos livros para tecer atividades que relacionam diversas áreas da arte. Sandra também afirmou que utiliza outros textos com a intenção de relacionar a arte: “Os que utilizo não são relacionados à arte, mas através de contos comuns, introduzo obras de alguns artistas”. Observo que a professora utiliza outros textos para iniciar assuntos relacionados a obras de arte, mas não utiliza livros de arte para crianças. Isso faz com que os materiais e os livros que circulam pelas aulas de arte sejam os mais variados. Estas respostas das professoras e dos professores mostram os vários motivos pelos quais utilizam um livro na sala de aula e que esses livros podem se desdobrar em outras atividades.

Cabe ressaltar que o professor Marcos e a professora Pâmela indicaram o uso do recurso sonoro para apresentar o texto: o primeiro indicou o uso de CD's, e a segunda, o uso de letras de música. Dessa forma, o foco não é só no livro, mas também em outro recurso que leve a história para a sala de aula. Ainda um professor indicou “CD da arca de Noé”, que segue esta mesma vertente: do uso da música na sala de aula.

Nas respostas à pergunta sobre quais livros o professor utiliza, dois professores indicaram “Não uso porque conheço pouco” e “Não uso livros de artes”. Destas duas respostas, uma já traz no bojo a justificativa do não-uso, pois indica que conhece poucos livros de arte para crianças. Observei, nas respostas, de maneira geral, que poucos foram os títulos indicados; assim, fica perceptível que, talvez, alguns professores não conheçam esses materiais. Em visitas a livrarias da cidade de Blumenau, pude constatar que são poucos os títulos disponíveis. Algumas das coleções citadas são vendidas por vendedores ambulantes, e todas as escolas que visitei afirmaram que recebem esses representantes. Neste sentido, de uma ou outra forma, alguns títulos estão próximos às professoras e aos professores.

Alguns livros indicados, ou pelo menos o nome de artista, possuem títulos adquiridos pela SEMED com apoio do PROLER na escolha. Esses livros foram encaminhados às escolas no ano de 2003, num total de 93 títulos. Destes, 07 com temáticas relacionadas às artes visuais. Os títulos adquiridos foram: **C de Cézanne (2000)**, **M de Monet (1997)**, **M de Matisse (1999)** e **T de Toulouse Lautrec (1999)** todos de Marrie Sellier, e, ainda **Amores de artistas**, de Sonia Rosa (2001), **Mestre Vitalino**, de André Neves (2000), e **Tarsila** de Lia Zats (1997).

Observei, igualmente, que nem todas as escolas possuem estes livros para o uso do professor, o que é também um indicativo importante para análise. Os livros encaminhados pelo FNDE acabam sendo enviados a todas as escolas do município. Neste sentido, em todas, encontrei alguns dos títulos indicados pelos editais federais. Além destes, algumas escolas compram materiais solicitados pelas professoras e pelos professores, sendo que alguns deles ficam à disposição de todos na biblioteca, outros, em espaços reservados às professoras e aos professores. Em todas as escolas, encontrei títulos referentes a literaturas infantis com temáticas relacionadas à arte.

As obras do PNBE, adquiridas pelo FNDE, desde 1998, foram distribuídas para as escolas do país (MEC, 2008). As escolas municipais de Blumenau que visitei foram contempladas com livros deste projeto.

No *site* do MEC, procurei identificar os títulos relacionados à arte. Encaminhados no ano de 1999⁶⁷, encontrei os livros: **Portinari**, de Nadine Trzmielina e Ângelo Bonito (1997); **De dois em dois: um passeio pelas bienais**, de Renata Sant'Anna, Maria do Carmo Escorel de Carvalho e Edgar Bittencourt (1996); **Maria Martins: mistério das formas**, de Kátia Canton e Maria Tereza Louro (1997); **Pinturas: jogos e experiências**, de Ann Forslind (1997); **Um fotógrafo chamado Debret**, de Mércia Leitão e Neide Duarte (1997).

Do ano de 2002, encontrei nas escolas o título **O gato malhado e a andorinha Sinhá**, de Jorge Amado (1993). Do ano de 2005, localizei os livros: **Navio das cores**, de Moacyr Jaime Scliar (2003); **Menino retirante vai ao Circo Brodowski**, de Eric Ponty (2003); **Mestre Vitalino**, de André Neves (2000); **Era uma vez três...**, de Ana Maria Machado (1996); **Portinholas**, de Ana Maria

⁶⁷ A listagem completa dos livros que foram enviados para as escolas está no *site*: http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=biblioteca_escola.html. Neste site, ainda se encontram os editais de seleção dos livros, os relatórios com os livros selecionados, bem como outras informações, como critérios para compor o acervo e os níveis de ensino contemplados a cada ano.

Machado (2003); **Formas**, de Maria do Céu Passuelo (2005); e **O arteiro e o tempo**, de Luís Fernando Veríssimo (1994). Do ano de 2006, encontrei **O pintor que pintou o sete**, de Fernando Sabino (1986); **Café com Van Gogh**, de Cyntia Rylant (2002); e **Brincadeiras: pinturas de Alfredo Volpi**, de Kátia Canton (2006).

Observei que os livros enviados pelo FNDE – em 1999, 2002, 2005 e 2006 – e que estão nas escolas não foram citados pelas professoras e pelos professores. No entanto, quando citam o nome de artistas, citam alguns que possuem os títulos. Duas professoras, na entrevista, indicaram que não conheciam os livros de arte que estavam na biblioteca da escola e que usam os materiais pessoais. Uma delas afirmou que usa os livros que possui e os da sala da coordenação. Este indicativo leva a pensar sobre como acontece a dinâmica, a circulação e o envolvimento dos sujeitos nos espaços que compõem a escola. Este dado demonstra que, enquanto para alguns professores os livros disponíveis na escola são indicativos de suas escolhas, para outros, o trabalho se pauta no que conhecem e no material que possuem.

A formação do professor igualmente pode ser um indicativo para as diversas escolhas, inclusive do uso de outros materiais, pois alguns são formados em Artes Cênicas e outros, em Música. Estas variantes podem estar articuladas a estas diversidades na formação. Alguns respondentes ao questionário não indicaram a formação acadêmica, o que faz com que haja dificuldade de relacionar a escolha do livro somente a este indicador. Todas as professoras entrevistadas mencionaram que tiveram acesso ao livro de arte para crianças em seu processo de formação universitária ou continuada na Rede Municipal de Ensino de Blumenau. Acredito que os profissionais que se formaram em Artes Cênicas e foram absorvidos por essa Rede de Ensino possam perceber dificuldades em relação aos materiais específicos para as crianças e adolescentes, tendo em vista que esta formação é somente em nível de bacharelado. Há, neste sentido, uma relação estreita entre a formação inicial e continuada dos professores com as políticas de aquisição de materiais para o ensino da arte nas escolas da Rede Municipal de Ensino.

Identifiquei, nesta seção, os livros de arte para crianças utilizados pelas professoras e pelos professores de arte que atuam com os anos iniciais do Ensino Fundamental. Diante disto, a seguir, tento compreender o que mobiliza as professoras e os professores a utilizarem o livro de arte para crianças.

6.5 O QUE MOBILIZA AS PROFESSORAS E PROFESSORES A UTILIZAREM OS LIVROS DE ARTE PARA CRIANÇAS? QUAIS SUAS INTENÇÕES?

Observei, a partir dos questionários, que as professoras e os professores utilizam, sim, livros de arte para crianças em suas aulas. Alguns deles não são literaturas que possam ser chamadas de livros de arte para crianças, mas o seu uso nas aulas é recorrente, em diversas situações e com várias finalidades.

Um aspecto que demanda cuidado e análise no contexto desta pesquisa é compreender os critérios de escolha das professoras e dos professores, numa tentativa de lançar um olhar atento para essas seleções e perceber as relações com a arte presentes em tais ações. Diante disto, posso afirmar que o professor, ao escolher um livro, de alguma maneira está atribuindo um sentido, pois vê nesse objeto um significado relacionado ao universo da arte ou ao universo do contexto pedagógico. Suas escolhas podem indicar as relações que possuem com a arte no contexto escolar.

Para compreender os critérios de escolha das professoras e dos professores, busquei, com base nas respostas aos questionários, realizar uma Análise de Conteúdo (BARDIN, 2002) e, a partir desta, encontrar respostas que se aproximassem e, com elas, definir os aspectos mais presentes nos registros das professoras e dos professores. Os quadros com as aproximações se encontram no Anexo 10.

As respostas dadas aos questionários continham pontos semelhantes e que se relacionavam aos eixos de escolha já apontados anteriormente, na seção 6.3. Desse modo, pude observar que algumas das respostas têm relação com aspectos que foram chamados de critérios de escolha ligados à linguagem, indicada aqui pelas professoras e pelos professores em referência ao texto escrito. A imagem é outro aspecto, sendo que alguns indicam a imagem de obra de arte mais especificamente. Outros aspectos são o lúdico e a imaginação; a didática, na qual foram incluídas preocupações com atividades a serem realizadas; e os conteúdos, em que se encontram respostas que possuem relação com conteúdos a serem ensinados. A qualidade do livro e o interesse da criança também foram relacionados, embora com pouca frequência. Aos critérios definidos a partir das respostas aos questionários articulei, nesta análise, as falas das professoras, retiradas das entrevistas realizadas individualmente.

Um dos critérios mais presentes nos registros das professoras, evidenciado em treze respostas, foi a imagem, critério definido como elemento relevante para a escolha de um livro de arte.

Foram seis as indicações especificamente com a palavra imagem que observei. A palavra ou a idéia de imagem reapareceu quando as professoras apontaram elementos que qualificam a imagem num livro, como, por exemplo, o tamanho e o colorido e a variedade das obras. Outro termo presente em três respostas foi *ilustração*, que indica outra idéia em relação às das imagens veiculadas nos livros. É possível compreender que as ilustrações possam ser outras imagens apresentadas nos livros com a função de ilustrar o texto ou ser o próprio texto do livro. Esta diferenciação está aqui presente, pois, em estudos acerca da metodologia de ensino de arte (BARBOSA, 1996; BUORO, 2002; PILLAR, 1999; ROSSI, 2003), a imagem na escola é discutida e utilizada como suporte por meio do qual a obra de arte pode ser apresentada para os estudantes. Assim, a imagem, no ensino da arte, tem, a partir das discussões metodológicas estruturadas nos últimos anos, desde o final de 1980, um objetivo específico. Já o termo *ilustração* está relacionado às produções visuais feitas especialmente para uma obra literária e que compõem, com o texto, uma articulação específica integrando duas linguagens. Diante disto, a imagem de obra de arte, no caso dos livros que lidam com arte, pode também ser, eventualmente, a ilustração do texto. A partir disso, apareceram indícios nas falas das professoras acerca da qualidade da ilustração e das obras.

Sobre isto, apresento alguns exemplos. A ilustração do livro **Érica e a Mona Lisa** (MAYHEW, 2001) é um conjunto de imagens produzidas acerca da história de uma menina que visita um museu. No entanto, além das ilustrações de Mayhew, o livro apresenta imagens de obras-de-arte que, assim, sofrem pequenas modificações para serem adaptadas às ilustrações. Já o livro **Tarsila** (BRAGA; REGO, 1998), da coleção “Mestres das artes no Brasil”, apresenta uma série de imagens que são reproduções de suas obras de arte e fotografias que são apresentadas à medida que a vida da artista é relatada. Ainda no livro **Portinari** (TRZMIELINA; BONITO, 1997), da coleção “Crianças famosas”, as ilustrações de Angelo Bonito foram organizadas com o intuito de ilustrar o texto à medida que acontecimentos da vida do artista, quando criança, ocorrem. Assim, não são utilizadas imagens de obras-de-arte no transcorrer do texto. Em ambos os livros, as imagens são organizadas e escolhidas com objetivos diferentes, diferindo, também,

a forma como são apresentadas ao leitor. Isto é possível ser observado nas imagens que seguem.



FIGURA 42: ILUSTRAÇÃO DO LIVRO **ÉRICA E A MONA LISA**

FONTE: MAYHEW, 2001.

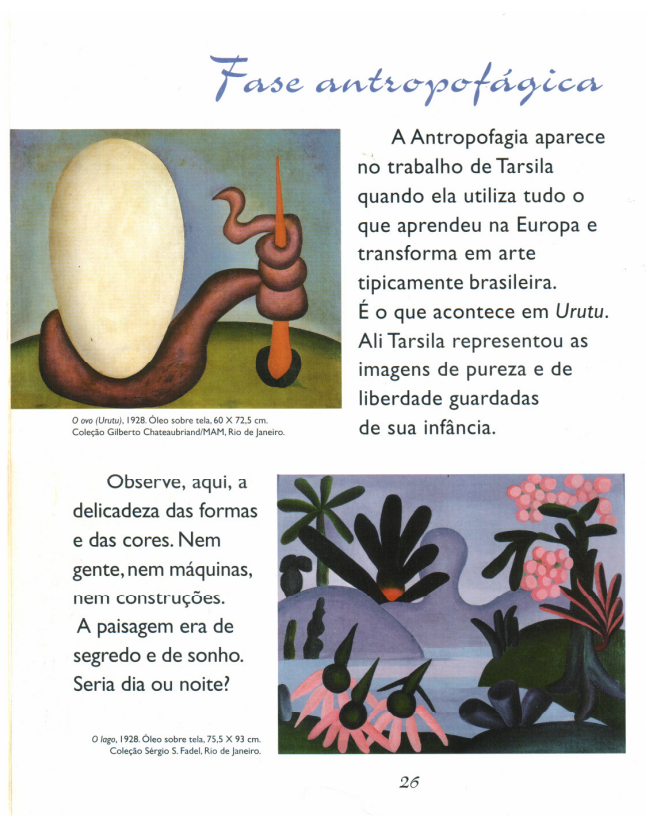


FIGURA 43: ILUSTRAÇÃO LIVRO **TARSILA**

FONTE: BRAGA E REGO, 1998.

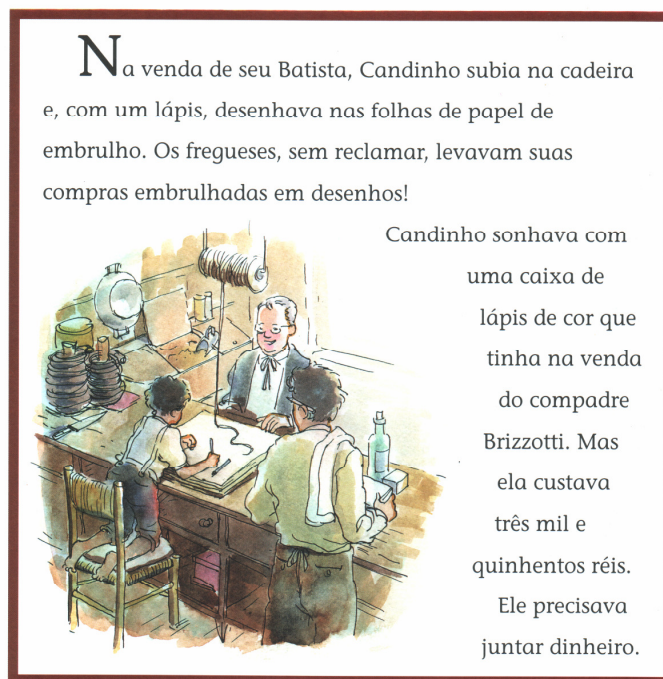


FIGURA 44: ILUSTRAÇÃO DO LIVRO **PORTINARI**
 FONTE: TRZMIELINA E BONITO, 1997.

Cabe observar que, no livro para crianças, imagem e texto se fundem no objetivo de tecer um diálogo com o leitor. Diante disto, é possível afirmar que as imagens, na literatura infantil, adquirem um valor muito significativo, pois possibilitam ao leitor lançar novos vãos. Algumas reproduções de obras-de-arte ou ilustrações apenas complementam o texto, enquanto outras criam novos textos que se cruzam com a palavra.

Para Coelho (2000, p. 197), que escreve acerca da literatura, as imagens fazem parte do “momento caótico em que vivemos, a *imagem* já se tornou a ordem/desordem absoluta de nosso mundo”. Daí a relevância e o valor das mesmas no contexto educativo.

Observei, nas entrevistas, que algumas professoras utilizam os livros para que os estudantes tenham acesso às obras-de-arte. Isto é possível perceber nas falas de Mariana e Penélope.

“Fiz também com o barroco, para eles partirem das imagens e trabalhei com as imagens das igrejas e fizeram desenhos sobre o barroco”. Mariana, aqui, se refere a um livro utilizado durante suas aulas. Ainda a mesma professora relatou: “Às vezes uso mais as imagens e conto por cima a história, pois trabalho com os

pequenos; eles gostam das histórias”. É perceptível, na fala de Mariana, o foco relacionado à imagem, às vezes em detrimento do texto.

Penélope indicou, em sua fala, que os estudantes gostam das imagens e das histórias e que isto a mobiliza a fazer mais e a usar outros livros. “Eu li a história pra eles; li e fui mostrando as imagens. Ah! e eles amaram, meu Deus. [...] Ficavam encantados; assim, sabe, tu notavas o encantamento deles com as imagens”.

Para Sant’Anna (2000), é importante que as reproduções das obras-de-arte tenham boa qualidade em um livro de arte. Para isso, as imagens, segundo a autora, precisam ser em tamanho e qualidade suficientes para a apreciação do leitor. As professoras concordam com a relevância da imagem, não indicando aqui a qualidade no que se refere à reprodução, mas denotam que a imagem passa a ser um elemento fundamental em um livro visual de arte para crianças.

Sant’Anna indica, também, a relevância de que as reproduções e os recursos utilizados na diagramação não descaracterizem a obra, pois o livro e a diagramação deveriam favorecer a observação das obras-de-arte. Esclarece, igualmente, que alguns ilustradores substituem a reprodução de uma obra por um “desenho caricatural” da mesma. Segundo Sant’Anna, “a criança é privada de ver a obra e sua referência passa a ser apenas o desenho do ilustrador” (2000, p. 24). Neste sentido, afirma que o projeto gráfico deve privilegiar a atenção do leitor na obra, e não somente na ilustração.

Observei, nas escolas, a importância atribuída pelas professoras e pelos professores às imagens de obras-de-arte, compreendendo, com isso, o motivo pelo qual, em alguns momentos, optam por usar livros “de adultos”, na tentativa de levar ao espaço da sala de aula imagens em maior dimensão.

A professora Penélope, em sua entrevista, falou que, às vezes, faz fotocópias coloridas de algumas reproduções de obras-de-arte, com o intuito de ter imagens maiores, mas que, muitas vezes, este recurso descaracteriza as cores. As palavras da professora revelam a sua preocupação com a qualidade deste material que acaba por usar em sua sala de aula.

Elis apontou as imagens como elemento fundamental na aula de artes, ao afirmar que usa muitas e que, por isso, leva vários livros para a sala. O livro, para ela, tem de ter qualidade nas imagens, que não precisam ser somente de obras-de-arte. Em relação a esta professora, vejo que há a intencionalidade de investir no acesso da criança às imagens, sejam elas de obras-de-arte ou não. Percebo,

também, uma preocupação em relacionar diversos elementos que permeiam o universo da criança, demonstrada pela professora ao relatar que as aulas precisam ser motivadoras e que, por essa razão, leva uma diversidade de material para elas. Além disso, a professora mencionou que aproveita em sala os materiais que as crianças trazem para que possam construir conhecimentos. Elis apontou que “eu faço projetos; mesmo que eu não coloque numa estrutura toda certinha, eu tento integrar o que faço e, com isso, eles percebem a continuidade no trabalho com as artes”.

Não somente a Proposta Triangular enfoca o uso das imagens em sala de aula. Os estudos a respeito se estruturam em outras abordagens que lidam com o ensino das artes e buscam suporte no desenvolvimento da percepção estética. Hernández afirma que a Cultura Visual é um universo de significados e que é necessário considerar que estes são interpretados e construídos, que a arte e a cultura visual atuam como “mediadores de significado” (2000, p.54). Diante desta afirmação, percebo que a arte é vista como um objeto cultural sobre o qual o leitor ou apreciador constrói significados à medida que se relaciona com esses objetos. Este autor defende o rompimento da lógica linear de planejar e propõe um planejamento sistêmico considerando os projetos de trabalho.

Em seu recente trabalho, Hernández utiliza a expressão “catadores da Cultura Visual”, considerando que os catadores recolhem amostras e fragmentos da cultura visual de todos os lugares para “coleccioná-los e ‘lê-los’, como para criar narrativas paralelas, complementares e alternativas, para transformações de fragmentos em novos relatos mediante estratégias de apropriação, paródia e citação” (2007, p.19). Parece-me que Elis busca, em sua ação, construir significados com diversos objetos e suportes que possam levar a imagem para a sala de aula. Sua fala indica que utiliza a obra-de-arte e que a relaciona a outros objetos visuais, vindos de outros contextos.

Quanto às respostas que se referem à linguagem, foram doze indicativos. Portanto, este é outro aspecto que as professoras e os professores consideram ao escolher o livro de arte para crianças. Acerca da linguagem, levam em consideração alguns elementos que, para eles, a qualificam em um livro para crianças: a acessibilidade, a clareza e a objetividade. Três participantes da pesquisa indicaram que a linguagem ou o texto precisam ser compreensíveis para a faixa etária de

estudantes com os quais pretendem usar o livro. Um professor indicou que o texto deve ter narrativa e que o escolhe, também, pelo vocabulário.

Ao ler as respostas dadas a esta questão referente à linguagem, é possível perceber que muitas professoras e professores a levam em consideração, mas com uma preocupação de que ela seja acessível ao estudante e, inclusive, “facilitada”, de “fácil interpretação”, segundo dois professores. A linguagem, neste caso, está sendo relacionada ao campo das palavras, do texto, que utiliza a palavra escrita para estruturar a intencionalidade artística e estética do escritor.

Observei, no decorrer das leituras dos livros indicados pelas professoras e pelos professores, que alguns deles apontam uma estrutura linear no texto, que utilizam a prosa para estruturar a história; outros utilizam uma linguagem poética, com pequenos textos que indicam a intencionalidade sonora e poética à medida que o texto é desenhado; outros, ainda, são biográficos, e alguns evocam a imaginação para tecer uma relação com o leitor.

A Princesa e um pintor é um exemplo de livro que narra uma história. Inicia assim:

“A Infanta Margarita, a linda princesinha da Espanha, pulou da cama, feliz da vida:

- Finalmente! Hoje é o dia em que Don Diego vai terminar o quadro!” (JOHNSON, 1994, p. 1).



FIGURA 45: PÁGINAS 1 E 2 DO LIVRO **A PRINCESA E O PINTOR**

FONTE: JOHNSON, 1994.

Na mesma página em que aparece o fragmento transcrito, está a menina se espreguiçando na cama, enquanto uma de suas damas de companhia abre as janelas do quarto para o sol entrar. As imagens, de certa forma, dialogam com o texto, trazendo o cenário em que os diálogos acontecem. As imagens e o texto se relacionam à medida que ilustram o momento vivido pela personagem da história.

Já **Contando a arte de Di Cavalcanti** (BRAGA-TORRES, 2003) também narra uma história, no entanto de forma linear, sobre a vida do artista e características de suas obras. Parte desta narrativa assim se apresenta:

Emiliano nasceu na casa de seu tio, José do Patrocínio, poeta, romancista e jornalista abolicionista. Cresceu em meio a conversas sobre política e literatura, lendo versos de Victor Hugo e Castro Alves, embalado por música clássica. Foi criado por sua mãe, uma senhora romântica e graciosa, e por sua ama-de-leite, Cristina, filha de uma ex-escrava da família, que acompanhou com zelo seu crescimento. [...]



FIGURA 46: PÁGINA 5 DO LIVRO **CONTANDO A ARTE DE DI CAVALCANTI**

FONTE: BRAGA-TORRES, 2003.

No livro **Com o coração na mão** (MINGUEZ, 2000), o texto é poesia. A poesia fala dos temas do Brasil que se relacionam à vida de menino e de Candido Portinari. Eis uma parte deste texto (MINGUEZ, 2000, p. 02):

De mãos dadas com o lápis
arrisco o desenho da vida...
Com a palma da mão estendida

revisito paisagens adormecidas
repousando na linha do tempo
a mão e o lápis atentos
à procura da infância nunca esquecida.

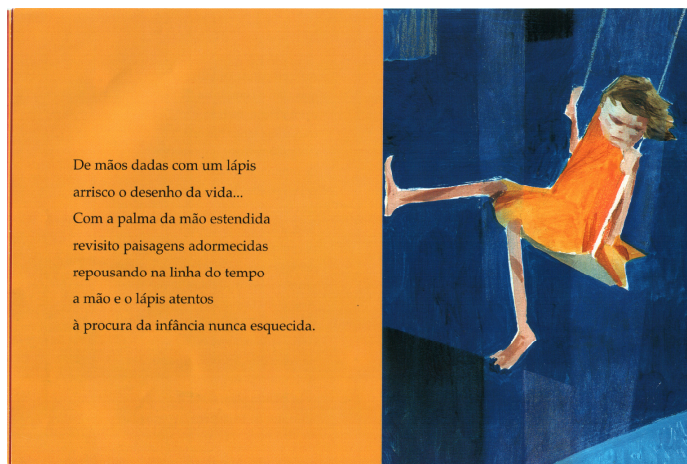


FIGURA 47: PÁGINA 02 DO LIVRO **COM O CORAÇÃO NA MÃO**

FONTE: MINGUEZ, 2000

Ainda posso citar livros que, como **A arte de Leonardo**, da coleção “Por dentro da arte” (GIRARDET, MERLEAU-PONY, 1996), que narra a história do artista em pequenos trechos e forma um pequeno jogo a cada página. Em algumas, utilizando histórias e, noutras, enfocando as obras do artista.

Leonardo da Vinci é um pintor muito famoso que viveu quinhentos anos atrás. Ele não era só pintor. Também era inventor, matemático, escultor, engenheiro, arquiteto, de vez em quando era músico e às vezes era até escritor... A história de sua vida se misturou toda. Procure a figura que corresponde a cada texto (GIRARDET, MERLEAU-PONY, 1996, p. 10)



FIGURA 48: PÁGINA 10 DO LIVRO **A ARTE DE LEONARDO**
FONTE: GIRARDET, MERLEAU-PONY, 1996.

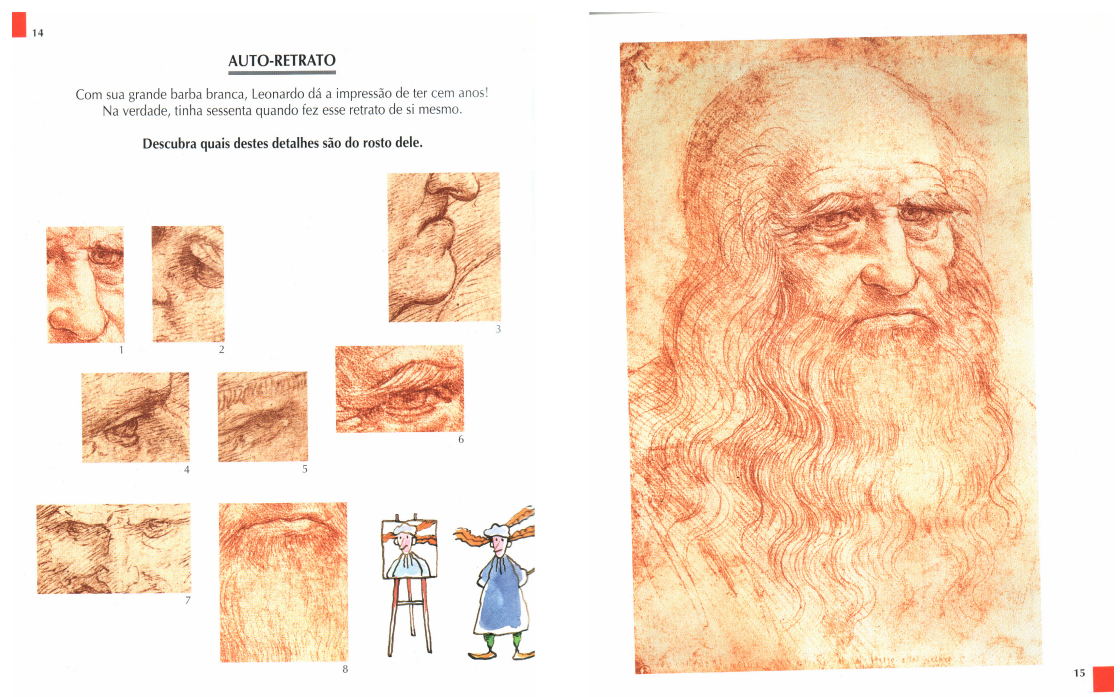


FIGURA 49: PÁGINAS 14 E 15 DO LIVRO: **A ARTE DE LEONARDO**
FONTE: GIRARDET, MERLEAU-PONTY, 1996.

É possível observar, por meio dos fragmentos apresentados, que os textos que marcam a estrutura dos livros que fazem parte desta pesquisa são muito diferentes. É uma diversidade significativa, e as professoras e os professores se referem aos textos como elementos fundamentais numa obra literária.

No primeiro livro citado – **A princesa e o pintor** – as palavras e a imagem se relacionam e constroem sentidos, pois o leitor percebe as relações de complementaridade e ao mesmo tempo de criação. Já o segundo texto – do livro **Contando a arte de Di Cavalcanti** – é uma narrativa linear e complementada com as imagens das obras-de-arte do artista. Em alguns momentos, as imagens são explicadas pela palavra. A intencionalidade se diferencia nesses livros e nessas imagens, assim como a relação entre texto e imagem. No terceiro exemplo – do livro **Com o coração na mão** – o mesmo acontece, pois a imagem usada nesta página faz um diálogo com o texto e com a imagem de uma obra-de-arte de um artista brasileiro que é referência à ilustração do livro. Já no quarto exemplo – **A arte de Leonardo** –, os textos são, ao mesmo tempo, conteúdo e indicadores de jogos, de atividades que interagem o leitor com a história do artista e com obras de Leonardo.

Apresento, aqui, a relação entre texto e imagem, pois alguns textos precisam, de acordo com intenção da obra, de uma imagem que os amplie e construa significado, pois a palavra sozinha constitui um sentido limitado. É o caso do primeiro texto – **A princesa e o pintor** – que, sem a imagem, fica solto. No exemplo quatro – **A arte de Leonardo** –, o texto tem relação direta com as imagens, visto que o texto faz parte do jogo e um depende do outro.

Algumas professoras e professores se referiram à adequação do texto à idade dos estudantes de sua turma. Sobre isto Mariana afirmou: “Olha só, estes aqui [Coleção “Mestres da pintura”, editora Globo]; eu uso, também, mas uso mais as imagens, pois os textos são longos e para adultos”. Observei que a professora, apesar de utilizar destes livros as imagens, que são em maior dimensão, deixa de lado os textos. Faz uma opção e retira do livro enquanto objeto de saber os elementos que deseja.

Priscila também abordou a linguagem e sua opção por apenas mostrar as imagens em alguns momentos – “eu leio alguns dos textos pra eles. Mais para a 4ª série” –, ao se referir aos livros da coleção “Mestres das artes”. Observei, por meio das palavras desta professora, uma atitude passiva dos estudantes diante dos livros, pois a professora mostra as imagens, e eles pouco manipulam o livro. Neste sentido,

é possível perceber que mesmo o estudante que se interessa pelo texto não tem possibilidade de ter contato com o mesmo, pois o livro fica na mão do professor.

Em outros momentos, a professora Marina demonstrou que deixa os estudantes mexerem nos livros, ao afirmar que: “Alguns livros ficam naquela estante, e eles podem mexer e ver quando vão fazer as atividades; com isso buscam referências para seus desenhos”. São momentos diferentes, que marcam ações que coexistem no contexto escolar.

Penélope também afirmou que, para os maiores, às vezes faz fotocópias do texto para que possam ler em aula. Depois recolhe para usar com outra turma. Ressalto que é uma forma de aproximar o estudante do texto escrito, mas que não substitui o contato com a obra literária.

Observei que Elis traz em suas ações o desejo pelos livros, e seus discentes acabam por perceber isto. Segundo ela, às vezes chega à sala cheia de coisas, e os estudantes vão a sua mesa perguntar que livros trouxe; quando começa a aula, alguns já estão com os livros e os folheiam mesmo antes de a atividade ser iniciada. Elis julga a atitude curiosa dos estudantes diante dos livros muito importante para a apreciação do livro como um objeto estético.

Para Elis, o livro precisa ser bom no todo:

Eu penso que o livro tem de ser inteligente, uma coisa que vai acrescentar na cultura da criança; tem livros que são pobres de tudo, nas palavras, nas imagens; ele tem de ser rico em tudo: de conteúdo pedagógico, literário, de frases, imagens; ele tem de ser realmente sábio.

Observo, aqui, que o texto é algo que, na visão desta professora, faz parte de um todo, isto é, não é um elemento isolado do livro, único a ser analisado. Importante salientar que, para Charlot (2000), o livro é um *objeto-saber* e, enquanto objeto cultural, está marcado por elementos que o colocam num determinado contexto histórico e cultural.

A palavra é um elemento importante na constituição do livro. A forma como aparece no livro pode ser provocadora e instigar a curiosidade, mas também pode apenas ser explicativa e, com isso, deixar de lado a interação com o leitor, entre o tema e as obras-de-arte presentes no livro. Para Leite (2004), no texto escrito, “as palavras que acompanham as obras de arte não podem ser pretensiosas, não podem *ultrapassar* a obra” assim, não podem invadir as artes visuais a ponto de serem os atores principais (2004, p. 08, grifos do autor).

As professoras denotam, aqui, certa preocupação com a linguagem e ao mesmo tempo a colocam enquanto elemento que se relaciona à imagem. Segundo as professoras, estes indicadores se relacionam aos conteúdos que são relevantes ao ensino da arte.

Quando o texto é muito longo e sente que os estudantes não vão prestar atenção em sua leitura, Marina distribui livros entre os estudantes e faz jogos para que procurem respostas no texto do livro. Segundo ela, “É uma forma deles lerem o texto”. As atividades que propõe são caça-palavras, “cruzadinhas” e de pergunta e respostas.

Carmelita indicou que a linguagem deve ser de um texto leve e voltada à história da arte, mas que alguns livros, como as coleções “Crianças famosas” e “Mestres das artes”, têm um texto longo. Opta por contar a história e não ler, pois a linguagem é muito densa. Observo que as professoras criam formas de os estudantes terem acesso ao conteúdo referente ao texto, porém com pouca ênfase no livro enquanto objeto estético.

Os conteúdos constituem outro critério apontado pelas professoras como relevante no processo de escolher um livro de arte para crianças. Dez respostas se relacionaram ao aspecto que denominei de conteúdo, em sua relação com o ensino. Essas respostas focam que as professoras e os professores de arte escolhem o livro de arte para crianças levando em consideração o conteúdo. Algumas respostas indicaram o critério aqui abordado e o qualificaram; outras indicaram que a escolha é feita pelo tema.

Das dez respostas relacionadas ao conteúdo, quatro apenas indicaram a palavra conteúdo, deixando clara ao leitor a relevância deste aspecto na escolha do livro. Porém, mais cinco participantes da pesquisa indicaram expressões que se relacionam diretamente com esta resposta. Destes cinco, um qualificou o conteúdo como “o bom conteúdo”; e outro mencionou que este “conteúdo - linguagem propícia para menores”, indicando uma relação mais direta e intrínseca com os aspectos relacionados à linguagem e à forma como este conteúdo é apresentado no livro. Outro indicou que escolhe levando em consideração “Conhecer a história”. Assim, é possível perceber que o conteúdo está implícito nesta resposta, inclusive deixando claro à qual conhecimento se refere.

O conteúdo é parte da relação com o saber numa determinada área. É o objeto intelectual a ser dominado. Para Charlot (2000), a relação epistêmica com o saber passa necessariamente pela apropriação real de um saber.

No questionário, um professor registrou “A forma como se expõe o tema”. É perceptível, novamente, a relação direta com aspectos relacionados à linguagem, sendo que, tanto o conteúdo como a forma como é exposto, são importantes no processo de escolha de um livro de arte para crianças. Outra professora indicou apenas uma palavra – “temas” –, sendo que, aqui, aproximo esta palavra deste contexto, visto que o tema é constitutivo do objeto cultural. No caso do livro, o tema é o que desencadeia toda a lógica estrutural dos textos, das imagens, enfim, do que dá forma e conteúdo ao livro.

Ao analisar livros de arte, Leite (2004) afirma que é importante não reduzir o livro de arte à história da arte. O próprio livro às vezes não possui como objetivo primeiro a construção do olhar sensível e a experiência estética, passando a ser reduzido ao seu caráter informativo. Saliento, diante disso, que a escolha passa pela preocupação do conteúdo, pois a escola é aqui entendida como espaço em que a construção do saber se dá de forma sistematizada, sem, no entanto, deixar de levar em consideração, ao lidar com a criança no que se refere ao conhecimento, as singularidades da infância.

Os aspectos relacionados ao conteúdo demarcam a preocupação de algumas professoras e alguns professores no sentido de que alguns dos livros utilizados sejam de temáticas relacionadas à arte, neste caso, às artes visuais. Isto não significa que não utilizam outros livros, com outras temáticas, como visto na análise dos livros realizada na seção 6.4. Entendo que nem todos os livros utilizados são de arte, mas o foco das aulas e atividades está ou deveria estar na arte. As professoras e os professores que citaram outros livros indicaram que os escolhem para introduzir conteúdos de arte ou para dramatizar, entre outras atividades artísticas.

Para Forquin, a cultura escolar organiza

um conjunto de conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados e normalizados, rotinizados, sob o efeito de imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas (1993, p 168).

Diante da afirmação do autor, é possível compreender que, à medida que um objeto de saber como um livro é usado em sala de aula, com ele é construído o sentido didático.

Para Charlot (2000), o social não é visto como um determinante da condição do sujeito, mas como um contexto histórico em que o sujeito age. Na relação com o social é que o sujeito se apropria dele em sua lógica de sujeito e, desse modo, na escola, os sentidos são construídos pelos agentes individuais ou coletivos. As relações com a compreensão do saber em arte e a relevância do conteúdo da arte na escola são constituídas pelos sujeitos na dinâmica entre as diversas lógicas da ação em que as subjetividades se constituem. Os conteúdos e as formas de lidar com eles são elementos presentes neste processo.

Um grupo de cinco respostas indicou elementos que se relacionam com o critério da didática, isto é, com o ensino e com a forma de ensinar. Duas professoras afirmaram que escolhem livros que apresentam indicadores para atividades a serem realizadas com os estudantes. É possível perceber que estas professoras, ao escolherem um livro, levam em consideração um objetivo, que é o uso do livro como desencadeador de outras atividades. O mesmo acontece com Ana, que citou o livro **Joelho do Juvenal**, a partir do qual desenvolve atividades envolvendo o tema central do livro.

Lúcia indicou que leva em consideração se é “interdisciplinar com outra matéria”. Esta escolha indica que o uso do livro possibilita uma abrangência de conhecimentos e que estes incluem as mais diversas áreas. Todavia, ao colocar que este é um aspecto que a mobiliza a escolher um livro, denota a intencionalidade didática desta escolha.

Um aspecto que chamou atenção neste grupo de respostas foi que Solange escreveu: “Fácil compreensão, ou seja, que supra nossos objetivos (aluno x professor)”. Observo que a professora relaciona ao aspecto da linguagem e que esta precisa estar articulada a um objetivo, que é específico da relação de ensinar. Desta forma, o livro precisa “ensinar” algo.

O conjunto de respostas relacionadas à didática permite perceber que estas professoras e estes professores observam o livro também como um instrumento de ensino e que este pode ter ou suscitar um conjunto de atividades que se relacionem com conteúdos que são ensinados na escola. Assim, a relação com o livro de arte para crianças na escola passa por uma relação que também é didática.

Sobre isto, Rocha (2006) afirma ser importante que o professor não didatize a relação com o livro, pois, para ela, existe uma diferença básica entre o livro didático e o livro literário. O objetivo do didático é ensinar; o literário não tem esse compromisso.

Diante do exposto, observei que diversos dos livros de arte para crianças lidam com o objeto arte em seu tema; alguns para que, na relação com a literatura, haja diálogo com a arte. No entanto, alguns destes objetos culturais têm, igualmente, o objetivo de ensinar alguns conceitos. Esta discussão tem uma linha tênue que a divide no debate do livro de arte para crianças, pois algumas, ao mesmo tempo em que são literaturas para serem lidas como obras-de-arte, têm como objetivo que o leitor conheça a história do artista e realiza isso em detrimento do caráter estético da obra literária.

Isto é perceptível nos livros da coleção “Crianças famosas”, da editora Callis, em que os textos chegam a ser tão informativos que alguns professores envolvidos na pesquisa disseram que pouco os usam, pois têm uma linguagem um pouco enfadonha. Os livros apresentam o texto de forma linear, pouco explorando as ilustrações, que são simples e pouco destacadas.

Sobre a coleção “Crianças famosas”, Leite (2004, p. 11) afirma: “Pena que tantas produções para crianças sejam menos desafiadoras e com menos apuro técnico e estético [...]”. O enfoque do livro está mais na história de vida do artista do que no significado deste para a arte brasileira. O enfoque informativo perde a beleza na aproximação com a obra e pouco estimula o leitor nessa busca posterior.

Além de o próprio livro correr o risco de ser didático na forma como é escrito, a relação, na sala, pode ocorrer de tal maneira a levar o estudante a entender o uso do livro apenas como realização de alguma atividade e, com isso, enrijecer e normatizar o uso deste objeto cultural.

No que se refere ao critério lúdico e a imaginação, agrupei as respostas que indicam elementos que a ele se relacionam. Esta aproximação se deu levando em consideração que ambos os aspectos se relacionam, sendo que a criatividade lida com estes elementos que, por sua vez, se constituem em elementos do ato criativo. São representativas deste critério as frases: “Que trabalhe o lúdico”; e “Possa deixar a criança imaginar e fantasiar”.

Observei, durante a pesquisa, que alguns livros lidam mais com o lúdico e com a imaginação do que outros. A relação que as professoras e os professores

estabelecem no ato de lidar com os livros nos momentos de aula também pode trazer indicadores acerca da forma como incrementam esta relação imaginativa com criança.

Para Rocha (2006, p. 392)⁶⁸, “o livro alarga horizontes, estimula a imaginação, dá noção de realidade mesmo quando é ficcional [...]”. A relação com a imaginação está presente em alguns livros de formas diversas. **Mondrian, o holandês voador**, de Caulos (2007), é um livro que conta a história de um artista de forma linear, trazendo livres ilustrações do autor baseadas nas obras de Mondrian. Apresento, na sequência, uma imagem que se relaciona com o texto brincando apenas com a idéia de “países baixos”.

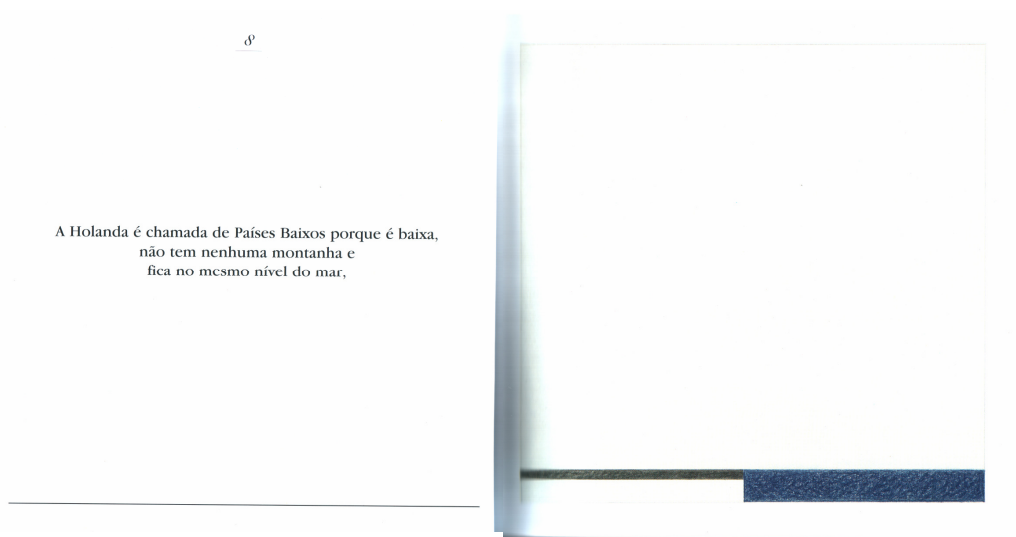


FIGURA 50: PÁGINAS DO LIVRO **MONDRIAN, O HOLANDÊS VOADOR**
FONTE: CAULOS, 2007.

No livro **Mondrian, o holandês voador**, o autor brinca com as imagens das obras do artista, utilizando-as como referência para sua ilustração. O mesmo acontece com o livro **Frida**, de Jonah Winter (2004), em que Ana Juan brinca com a ilustração, levando o leitor ao universo da fantasia de Frida Kalho. As imagens provocam esta relação com o lúdico, com a imaginação que, por sua vez, na relação com o texto, possibilitam à criança tecer um diálogo com a história da artista, sem ter, neste livro, contato com suas obras.

⁶⁸ Em entrevista para a Revista Contrapontos, Revista de Educação da Universidade do Vale do Itajaí.

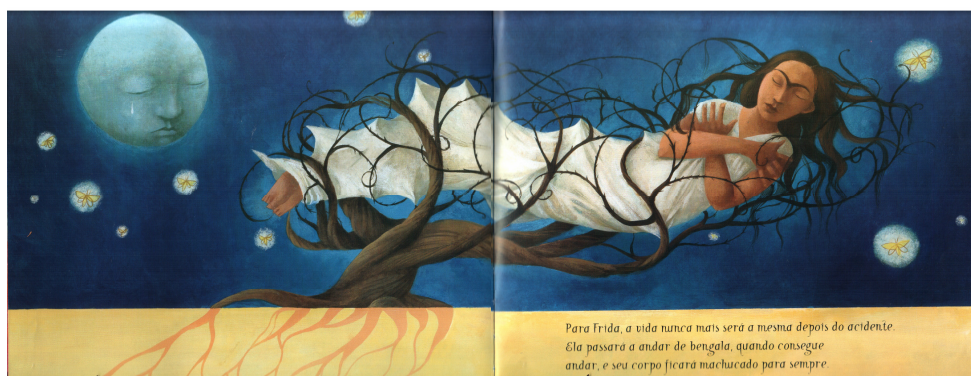


FIGURA 51: PÁGINAS 21 E 22 DO LIVRO **FRIDA**
FONTE: WINTER, 2004.

Os livros **Mondrian, o holandês voador** e **Frida** buscam, por meio das imagens e relação com as palavras, estabelecer um diálogo que permeia a fantasia, a imaginação. De certa forma, o lúdico aparece no contexto em que a criança brinca com o objeto, neste caso, o livro.

Outros livros optam por estabelecer uma relação de brincadeira, em sua estrutura, em sua proposta. É o caso de **Brincando com arte: Gersoni**. Os autores, Galdino e Ventura (2003), estabelecem, somente por meio da imagem, um diálogo com o leitor, sendo que em uma página está a obra do artista e e em outra está um fragmento da mesma, o que provoca um jogo visual. Segue um exemplo retirado deste livro.

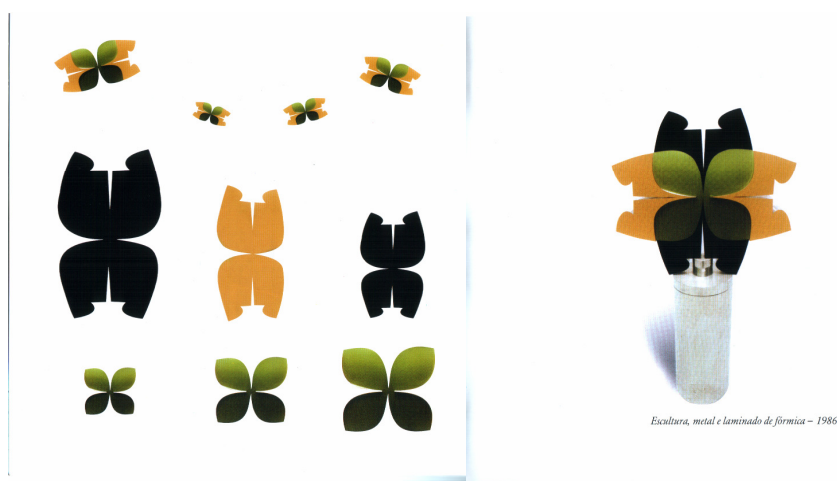


FIGURA 52: PÁGINAS 21 E 22 DO LIVRO **BRINCANDO COM ARTE: GERSONI**.
FONTE: GALDINO E VENTURA, 2003.

Elis, nos momentos em que relatou sua chegada à sala de aula, demonstrou que incentiva a relação criativa com o livro, numa lógica em que as crianças têm acesso ao livro e podem folheá-lo e com ele livremente se relacionarem.

Para Peixoto (2003), tanto o criador quanto o público fruidor desenvolvem e se enriquecem como seres humanos à medida que se relacionam com a arte. Neste sentido, é importante que a relação com o livro privilegie momentos em que a imaginação esteja presente, para que se efetive a relação estética no ser humano.

Leite (2006) afirma que os livros são materiais de cultura e que é preciso que a criança estabeleça com ele uma relação autoral e criativa. A escola, segundo a autora, é normatizadora. Por vezes, neste sentido, é necessária atenção para que não seja didatizada, no contexto escolar, a relação com o livro a ponto de ser perdida ou rompida a relação com o livro também enquanto objeto artístico e objeto saber (CHARLOT, 2000) que lida com a arte.

Nos momentos em que Penélope relatou que faz fotocópias do livro para os estudantes acompanharem a leitura dos textos individualmente, estabelece com este objeto uma relação que envolve muito mais o acompanhamento da leitura do que a relação com o livro e com a arte, que, aqui, fica de lado em detrimento do conteúdo contido no texto.

Uma resposta no questionário indicou apenas que o livro precisa ter qualidade. Neste caso, o professor não apresentou os indicadores relacionados a ela. No entanto, considero que, dos itens anteriormente indicados, é possível inferir o que seja um livro de qualidade para as professoras entrevistadas. Apontar que um livro precisa ter qualidade é bastante abrangente. Assim, este indicador necessita ser percebido com mais atenção nas respostas que se articulam a esta pergunta.

Para Penélope, a qualidade está relacionada aos aspectos que considera ao escolher um livro. Nesta direção, durante a entrevista, traz alguns indicadores do que pode ser entendido por qualidade em um livro:

Além da linguagem, a imagem. Tem uma qualidade de imagem muito boa esse material aqui. Todos esses livros dessa coleção estão nesse papel couche. A imagem deles é excelente; esse aqui já não tem a mesma qualidade da imagem, apesar de que a imagem, mesmo nesse tipo de papel, ainda é boa; mas não é tão boa quanto essa.

Para a professora, a qualidade está articulada à forma material do livro, no que se refere às imagens, ao papel, às cores, à qualidade de impressão. O mesmo está presente no registro de outra professora.

No questionário, Liliane registrou que “Os livros disponíveis no mercado não atendem às necessidades dos alunos e professores no que diz respeito à reprodução das obras que são sempre muito pequenas, dificultando a leitura e apreciação das mesmas”. As considerações desta professora se referem à qualidade do livro que, para ela, tem de ter relação direta com o tamanho das obras. Ao apontar a dimensão como elemento-chave na escolha ou pouco uso do livro, deixa clara sua intencionalidade do uso do livro em sala. É marcadamente presente o uso do livro para dar acesso aos estudantes às obras-de-arte às quais, de uma forma ou outra, não têm acesso de outra maneira.

Os aspectos mencionados por Penélope e Liliane estão presentes, sim, na qualidade de um livro, tendo em vista que papel, impressão e dimensão são suportes pelos quais os leitores terão acesso às idéias que constituem a obra. No entanto, outros elementos se articulam e qualificam um livro.

Para Cunha (1998), um elemento que qualifica um livro é quando aposta na inteligência da criança, considerando-a ser sensível, criativa, emotiva, inteligente. O autor aponta, também, que o livro deve ser literatura, arte. Assim, o livro não deve estar preocupado em ensinar algo, principalmente conceitos moralistas, nem ser confundido com pedagogia. Um terceiro elemento apontado pelo autor é que deve tratar a criança sem paternalismo. A isto o autor chama dos “inhos” que pretendem facilitar a leitura das crianças, se esquecendo de que as próprias crianças não utilizam estes termos ou, ainda, com excesso de explicações que subestimam a capacidade da criança. Por fim, o quarto aspecto indicado pelo autor é que o livro deve ser marcante, sem a obrigação de ser inovador, mas que revele preocupação de fugir do corriqueiro, criando obras únicas. Neste sentido, os livros não precisam ser sempre engraçados. Podem ser tristes, sérios, profundos, pois devem possuir outras qualidades literárias, como a fantasia, a poesia, a ambigüidade poética, o estranhamento do óbvio, entre outras.

A professora Elis indicou que um livro de qualidade tem de ter qualidade em todos os seus aspectos:

Eu penso que o livro tem de ser inteligente, uma coisa que vai acrescentar na cultura da criança; tem livros que são pobres de tudo, nas palavras, nas imagens; ele tem de ser rico em tudo: de conteúdo pedagógico, literário, de frases, imagens; ele tem de ser realmente sábio.

A definição de qualidade de Elis dialoga com aspectos relacionados por Cunha e por Minguez (2000), ao afirmar que o livro de literatura é um objeto de arte com características que revelam uma experiência criadora. Neste sentido, como arte da palavra, semeia diversos sentidos.

Para Zilbermann (2005, p. 9),

Um bom livro é aquele que agrada, não importando se foi escrito para crianças ou adultos, homens ou mulheres, brasileiros ou estrangeiros. E ao livro que agrada se costuma voltar, lendo-o de novo, no todo ou em parte, retornando de preferência àqueles trechos que provocaram prazer particular.

Diante disto, o espaço da escola deveria provocar encontros que agradassem ao leitor em formação. Da mesma forma, a qualidade deveria estar voltada, neste caso, para um livro que aproximasse as crianças das obras-de-arte visuais e que, ao mesmo tempo, tivesse qualidades estéticas, qualidades literárias enquanto objeto artístico.

Rocha (2006, p. 392) afirma que o bom livro tem relação com a arte:

O bom livro educa artisticamente, educa o caráter, estimula a busca do conhecimento, mas tudo isso pelo que ele tenha de mais artístico. Educar as crianças é cuidar do todo, não só da educação formal, mas também da sensibilidade, da criatividade, da formação do caráter e do gosto pela arte.

A arte é uma realidade social, construída na práxis e é “expressão da produtividade social e espiritual do homem” (KOSIK, 2002 p. 139). Neste sentido, a arte é resultado da maneira pela qual o ser humano se relaciona consigo e com a realidade construída pelos sujeitos humanos em seu processo de desenvolvimento histórico e cultural. A escola deveria escolher livros que provocassem essas aproximações, compreendendo a relação do indivíduo com a arte na sua vida, na sua experiência social.

Por fim, outro indicador que ficou presente no questionário e que apareceu novamente nas entrevistas foi o interesse da criança.

O que pode ser de interesse do estudante? Esta é uma pergunta difícil de responder, pois é muito comum, no discurso no interior da escola, professores e

outras pessoas indicarem que é preciso partir do “interesse do estudante”. Mas o que é possível considerar nesta categoria? Quais elementos podem ser considerados de interesse da criança? As imagens? A temática? O texto? O conteúdo? As cores? Enfim, o professor indicou que “todos os clássicos” estão nesta categoria. Não cabe, aqui, confirmar ou não esta afirmação, mas apenas levantá-la para que, no decorrer da pesquisa, seja possível ter mais claro se estes clássicos são realmente utilizados nas escolas em que atuam os professores ou se este seria um mito diante dos vários títulos de livros lançados atualmente.

Sobre o interesse da criança, Cunha (1998) afirma que diversos são os tipos de livros que podem interessar à criança e não necessariamente é preciso ter uma única fórmula para fazer livros para as crianças.

Rocha (2006, p. 390), em uma entrevista, aborda que, em lançamentos de seus livros, observa que as crianças trazem livros que “despertam seu interesse, sua curiosidade” e que não são sempre os livros que os professores indicam. Isso, para ela, aponta que o livro passa a fazer parte da vida das crianças e, com isso, ela passa a conhecer histórias.

Ao leitor passa a interessar todo livro que possa com ele estabelecer uma relação que é íntima; tendo em vista que este objeto foi escrito por outro, esta relação é também social. Assim, à medida que se relaciona com o livro, o leitor se conhece melhor, bem como conhece melhor o contexto e os outros. Esta é a mesma relação estabelecida com a obra-de-arte, sendo que, neste sentido, o livro também é um objeto cultural e artístico. Rocha (2006, p. 391) acredita que “a literatura ensine como a obra de arte ensina, o que é muito diferente da obra didática. Ela ensina a sentir a arte que é um aprendizado diferente difícil, mas que preenche no usuário uma necessidade diferente”.

No contexto das respostas do questionário acerca do que é considerado ao escolher um livro, Rafaela afirmou que

A literatura infantil só tem esta nomenclatura para ajudar na seleção, mas na realidade não tem idade. O importante é conhecer o público para quem se vai trabalhar e usar de criatividade para instigar a ler. Depois é só prazer e conhecimento.

Em sua resposta, a professora demonstrou preocupação em conhecer o público e, a partir dele, definir os livros que utilizará em suas aulas. Argumentou que

a literatura não tem idade e que a definição “infantil” auxilia apenas na seleção. Ainda deixa clara a preocupação com o aspecto do conhecimento, da criatividade e da leitura. Estes elementos juntos relacionam aspectos já discutidos anteriormente, no entanto aqui percebidos como um todo.

Sobre a infância, Leite (2004, p. 15) ressalta que, é importante considerar que, na atualidade, a criança tornou-se “fatia de mercado” e, diante disto, a adjetivação “infantil” ou “para crianças” tem outro significado. Para a autora, “poderíamos estar falando de livros de arte de qualidade que interessam a todos os contempladores”. Porém, aqui marco que a condição mercadológica está presente na relação com o livro.

Entre as respostas sobre o critério de escolha do livro, um professor colocou apenas um ponto de interrogação (?). Deixou sua resposta em branco e, mesmo que não tenha se manifestado, acredito que esta resposta seja relevante, visto que esta omissão me intrigou, pois não posso, aqui, manifestar os motivos da escolha do livro para este professor.

Ao indicarem os critérios que adotam na escolha dos livros, as professoras e os professores os justificam, sendo possível perceber, em seus registros nos questionários, que compreendem que tais critérios não existem isoladamente. Articulei as justificativas sobre os aspectos/critérios indicados, aos critérios apontados em pergunta e resposta anterior. Os critérios observados foram: imagem, linguagem, conteúdos, didática, lúdico e imaginação, qualidade e interesse da criança.

Procurei, na seqüência, aproximar os aspectos indicados pelas professoras e pelos professores às justificativas dadas, buscando relacionar o que mobiliza suas escolhas. Desse modo, não objetivo cruzar os dados de maneira fechada, mas observar como justificam e relacionam os aspectos que consideram importantes ao escolher um livro. A tentativa de relacionar as falas das professoras e dos professores aos aspectos propostos para classificá-las revela as relações entre a intencionalidade na escolha dos professores e o saber em arte.

Joana, por exemplo, mencionou que observa, na escolha do livro, os aspectos relacionados à linguagem e às imagens “para os alunos compreenderem o assunto, observando as imagens”. Dá ênfase para a compreensão do conteúdo. Da mesma forma, a intencionalidade dirigida a essa compreensão é perceptível nas falas de Alice – “para que haja a compreensão clara e certa da arte” – e de Ada, ao

considerar que linguagem traz elementos “[...] fundamentais para uma boa compreensão”. Também relaciono aos aspectos do conteúdo a indicação de que o livro é um meio “para prender a atenção da criança e ajudar em seu aprendizado” (Maira).

A professora Pâmela, por sua vez, afirmou que observa a linguagem “para o crescimento, aperfeiçoamento, entendimento, desenvoltura e criação das crianças e jovens, além de adquirir neles o hábito de ler”, indicando a relevância para o contexto do mundo das letras. O gosto pela leitura apareceu na resposta de Marisa, acompanhado da relação com conteúdos e qualidade do livro: “livros infantis precisam também de qualidade, de conteúdo, mas que seja colocado de uma forma interessante à criança. É necessária uma linguagem que ‘alcance’ a criança, que a faça ter gosto pelo que lê”. Para a professora, a linguagem, além da relação com o conteúdo, é um indicador importante de qualidade do mesmo.

A linguagem e a imagem foram os aspectos mais indicados pelas professoras e pelos professores e a eles estão articulados elementos que sugerem a relação direta com os conteúdos e, neste caso, já que se trata de Artes Visuais, muito do conteúdo tem relação direta com imagens. Isto é perceptível na resposta de Maria: “são eles que vão me mostrar se o livro é adequado, interessante”, atribuindo estes aspectos à qualidade do livro. Outras professoras e professor justificaram da seguinte forma: “porque assim fica mais fácil para o entendimento da criança: fala = mensagem” (Rodrigo); “o aluno grava mais sobre o assunto quando vê as imagens e correlaciona com a história” (Marina); e “para facilitar a aprendizagem” (Eliana), relacionando ao desenvolvimento de elementos que possibilitem ou facilitem a aprendizagem dos estudantes.

A imagem está, nas respostas de Maria, Rodrigo, Marina e Eliana, muito associada aos aspectos do conteúdo. Assim, observo uma ênfase em justificativas que proporcionam a compreensão de que a imagem não é vista apenas como ilustração, mas, sim, como conteúdo, conhecimento em arte. Observei isto quando Rosa afirmou: “preciso de imagens, de informações corretas, sempre pesquiso”.

O conjunto de respostas, como de Patrícia – “pois são fundamentais, principalmente para o público infantil”; de Raquel – “chamam a atenção dos pequenos”; de Sonia – “complementar alguns assuntos abordados ou simplesmente criar e instigar para o mundo da leitura”; e, por fim, de Marcos – “porque esses aspectos atraem as crianças e torna a literatura mais atraente”, mostra que esta

relação entre imagem e conteúdo está implícita no modo como os professores concebem a construção do conhecimento em arte na criança, pois é perceptível que, para eles, estes aspectos estão presentes nas relações de saber.

O ensino da arte foca, em muitos momentos, o ensino com o uso das imagens e a relação desta com atividades a serem desenvolvidas com os estudantes. Aqui percebo um enfoque na didatização do ensino nesta área, pois algumas respostas indicam a relação direta com a área da didática. Em alguns casos, relacionada aos aspectos de escolha de imagem, em outros, da linguagem. Um exemplo está na resposta de Mônica, que afirmou:

quando escolho um livro para auxílio em sala de aula, ele sempre vem acompanhado de outras pesquisas, pois nem tudo que está nos livros são verdades absolutas. Imagens, novas propostas que possam contribuir para um bom plano de aula. Temas etc. (procuro absorver tudo de interessante que o livro trás).

As respostas anteriores de Mônica indicam uma relação entre imagem, didática e conteúdo. Silvana afirmou “porque auxiliam no planejamento e desenvolvimento das aulas, já que o tempo é curto e temos que planejar em casa”, referindo-se à relação entre a linguagem, a imagem e a didática.

Na respostas de Ana, há uma indicação e relação entre a didática e o interesse da criança: “porque o aluno necessita de estímulo para produzir e adora uma estorinha bem contada”. A resposta de Solange também está relacionada à didática, denotando uma indicação de que a leitura tem que proporcionar prazer ao leitor ou ao ouvinte: “acredito que ambos tenham que gostar do que estão ouvindo”. Já Lúcia voltou sua resposta ao eixo do conteúdo e da didática, indicando que “para melhor estar passando a história, procurar estar interdisciplinando a arte e mostrar sua importância”.

Somente uma professora relacionou sua resposta aos aspectos do lúdico e da imaginação. Sandra demonstrou ter esta preocupação e justificou: “Tudo que trabalha a imaginação é importante; podemos trabalhar aspectos visuais, gêneros artísticos, linhas, ponto, cor, forma...”.

Já Rafaela respondeu, neste contexto, que “porque quando se trabalha com arte e com seres humanos é assim”. Sua resposta, na pergunta anterior, foi:

A literatura infantil só tem esta nomenclatura para ajudar na seleção, mas na realidade não tem idade. O importante é conhecer o público para quem

se vai trabalhar e usar de criatividade para instigar a ler. Depois é só prazer e conhecimento.

Diante da resposta de Rafaela, observo que, para ela, o livro de arte para crianças deve se relacionar à realidade em que atua. Aqui, o livro ganha, também, um lugar de destaque na cultura do ser humano, pois sua resposta revela que compreende o livro como um objeto cultural.

Observei, nas respostas sobre os principais motivos de escolha de um livro, um conjunto de justificativas que se relacionam à preocupação com a aprendizagem dos estudantes e com os conteúdos a serem ensinados, para despertar o interesse pela leitura. Organizei estes motivos em eixos e observei os principais critérios relacionados a estas escolhas. Posso afirmar que os principais eixos que mobilizam o uso do livro para crianças apontados pelas professoras e pelos professores participantes desta pesquisa são: didática, história da arte, vida de artistas e obras, atividades em artes visuais, leitura do texto literário e do livro, criatividade, teatro e música, desenvolvimento infantil e resgate de valores. Já os critérios de escolha dos títulos dos livros de arte para crianças a serem lidos e partilhados com os estudantes são: imagem, linguagem, conteúdos, didática, lúdico e imaginação, qualidade e o interesse da criança.

Se for relacionado um e outro eixo e aspecto de escolha, será possível observar que estes elementos, eixos e critérios se entrelaçam na escolha e no uso do livro. As professoras e os professores não fazem suas escolhas de forma aleatória; buscam no que conhecem e, neste sentido, articulam saberes e fazeres de arte no cotidiano em suas aulas.

Os eixos se relacionam aos critérios de escolha do livro e isto indica que uma das grandes preocupações das professoras e dos professores são os aspectos ligados à didática e ao ensino. No entanto, foi também percebida, na fala e nos registros de alguns professores, a preocupação com o desenvolvimento da imaginação e da criatividade, aproximando o livro e a arte do contexto de vida das crianças, neste caso, com a formação do sujeito na relação com a arte. Assim, o livro tem uma intencionalidade ao entrar na sala de aula. Nem sempre esta intenção está ligada ao prazer da leitura ou à relação de vida com a arte. Cabe ressaltar que há indicadores que possibilitam afirmar que o foco está diretamente ligado ao fazer didático do professor. O espaço analisado é a escola, e este é um aspecto intrínseco à ação docente.

É possível perceber que estes elementos não se constituem de forma isolada e que se relacionam na ação do professor. Diante disto, na seqüência, apresento alguns aspectos acerca da relação com a arte, presentes nas relações com os livros de arte para crianças.

6.6 QUAIS RELAÇÕES DOS PROFESSORES COM A ARTE PRESENTES NAS RELAÇÕES COM OS LIVROS DE ARTE PARA CRIANÇAS?

Busco, aqui, entrelaçar elementos indicados nas entrevistas e nos resultados das análises dos questionários, numa tentativa de sistematizar os principais indicadores acerca da relação das professoras e dos professores com a arte por meio do livro de arte para crianças.

Observei, até aqui, que se mesclam os motivos pelos quais as professoras e os professores utilizam literaturas infantis em suas aulas e os critérios de escolha destas com temáticas relacionadas às artes visuais. Percebi que, nas aulas de arte, a literatura é parcialmente utilizada e que nem sempre são utilizados livros nos quais a temática seja a arte. Neste sentido, posso afirmar que as professoras e os professores utilizam, sim, livros, no entanto, dos mais diversos.

Sobre os livros de arte que utilizam, é possível afirmar que a maioria dos indicados estão relacionados à história dos artistas visuais e que, deste conjunto, outros aparecem em menor freqüência, como livros de ficção, livros de história da arte e livros temáticos sobre o fazer artístico. Muito pouco as professoras e os professores citaram acerca da arte catarinense e brasileira e muito mais títulos se referiram à arte ocidental européia. A arte catarinense possui poucos títulos publicados, sendo que encontrei apenas quatro⁶⁹, dos quais um é sobre o Museu de Arte de Santa Catarina. Sobre a arte brasileira, há uma quantidade maior publicada e poucos foram os artistas indicados. Observei certa predominância de conteúdos que se focam nos ícones da arte européia.

A arte enquanto produção cultural e histórica humana envolve uma relação estética do homem com a natureza e com os objetos culturais produzidos pelo ser humano (KOSIK, 2002). Buscar entender a relação de um grupo de professoras e de

⁶⁹ Artistas catarinenses: para crianças e adolescentes (LIZ; OTACÍLIO, 2005), O céu deveria ser azul (RADÜNZ; KLAMT, 2005) e Pedro Dantas (BALLMANN, 2007), Vamos conhecer o MASC? (NÚCLEO DE ARTE-EDUCAÇÃO DO MASC, 2005).

professores com o livro de arte é buscar compreender como se dá esta relação que é estética.

A relação estética permite ao ser humano transformar-se à medida que transforma o contexto, os outros homens. Esta relação, que é dialética, está presente na relação do ser humano que faz arte e também no fruidor da arte, tendo em vista que ambos são sujeitos em ação na relação com este objeto. O professor, quando escolhe um livro, indica em sua escolha a relação de fruidor que estabelece com uma obra, primeiramente literária, ao mesmo tempo em que nela está o saber em arte, foco do estudo.

Trabalhei, aqui então, com elementos que se relacionam: objeto literário e objeto artístico visual, ambos obras-de-arte. Esta discussão ficou mais clara no percurso da pesquisa e, por meio dela, fui percebendo que algumas professoras e professores utilizam o livro apenas como objeto que traz conteúdos de arte, e outros o utilizam como objeto-saber, este também objeto de arte.

Pude observar isso na fala das professoras entrevistadas. Ao perguntar a Penélope se lê livros de arte para crianças aos estudantes de sua turma, recebi a seguinte resposta: “Eu leio, eu leio” e continuou: “e leio alguns textos pra eles, mais para a 4ª série”. Para ela, tanto o livro de arte para crianças como o livro de suporte para o professor possibilitam momentos de leitura. Ao se referir, inclusive à turma para a qual faz leituras, a professora estabelece um contato parcial com o livro enquanto objeto artístico, pois enquanto lê ou conta a história para os menores, privilegia o ensino da história da arte para os estudantes, e não o contato com o livro e, conseqüentemente, com a arte, o seu tema.

Situação semelhante apareceu na fala de Carmelita, que indicou que “nem sempre eu leio o livro para eles, utilizo mais para eles verem as imagens, pois alguns textos são complexos demais para as crianças da 1ª. e 2ª. séries”. Aqui aparece o uso do livro para a apreciação das imagens em detrimento do conjunto do livro: texto e imagens.

Relação diferente estabelece com o livro a professora Elis, que indicou que leva diversos livros para a sala e que seu objetivo é fazer com que os estudantes tenham vontade de ler e, com isso, conhecer mais de arte: “Uso muito as histórias, quase todas as aulas eu conto e leio histórias. Procuro contemplar artistas, histórias que envolvam a arte, mas uso os mais diversos e às vezes eles mesmos trazem livros para ouvir”.

Diante do exposto até o momento, posso afirmar que esta tese lida com a arte também na dimensão do livro enquanto objeto artístico e que, à medida que tentei entender a relação da professora e do professor com a arte por meio do livro de arte, observei que estes elementos se entrelaçavam, tornando-se evidentes.

É importante salientar que, segundo Marx (2002), os sentidos se fazem humanos num processo que é histórico e social; assim, o homem desenvolve a dimensão de sua ação e, na práxis, estrutura seu percurso. Igualmente é na relação com o livro e com a arte que o professor constitui sua práxis, que, neste caso, como ação docente, se relaciona diretamente com uma construção realizada pelo e com o discente.

O processo que é individual é também coletivo, pois a ação humana é social. A forma como o professor lida, em suas aulas, com o objeto-saber, neste caso, o livro, indica um pouco destas construções que são suas, individuais, mas também são coletivas, porque são constituídas nas suas relações com a arte.

Segundo Marx (2002), é na relação entre a subjetividade e a objetividade que a realidade se constrói na práxis humana. Este processo está caracterizado em toda a produção humana e em especial na arte, pois nela é possível ver objetivada a subjetividade do indivíduo. Neste sentido, ao lidar com a arte, o indivíduo está lidando com a subjetividade objetivada de um sujeito, o artista. Esta dimensão se fez presente nos professores quando lidam com o livro de arte na escola? Bem, posso perceber certa intenção na fala da professora Elis:

Todos os alunos se empolgam e adoram o do Van Gogh; e os meus filhos também adoraram. Quando levei para a escola, eles gostaram. O livro é longo, mas quando vou lendo, eles conseguem se imaginar lá no porão achando as obras do Van Gogh, e isso para mim é criar sentido e o gosto pela arte, pela leitura. Não tem segredo.

A mesma professora ainda afirmou: “O Gullar é ótimo neste livro; as crianças vêem que o jeito dele falar do gato é um gato mesmo. Alguns comparam com os que têm em casa, outros imaginam pelas imagens e pelos gatos que conhecem”. Observo que a forma como a professora indica a relação das crianças com o livro demonstra a maneira como entende o sentido da arte para si e, neste sentido, cria formas de estabelecer significados com os estudantes de sua turma.

A arte enquanto conhecimento de si, do outro e da sociedade possibilita que a pessoa se compreenda e, ao mesmo tempo, compreenda os outros homens e o

contexto social. A arte revela e exprime o mundo enquanto o cria, segundo Kosik (2002). Neste sentido, o espaço escolar deveria possibilitar ao sujeito compreender este processo e relações presentes com a arte.

O caráter dialético está presente na compreensão da arte no materialismo histórico, pois é preciso considerar que, no processo de se fazer arte, coexiste a criação do homem, da arte e do contexto social ao mesmo tempo em que se revelam. Diante disto, as ações do professor deveriam possibilitar ao estudante perguntar-se acerca desse processo e levar estes questionamentos aos diversos espaços em que lida com a arte. Isto foi possível perceber na fala que abre esta tese – Sobre as inquietações... –, quando Thauany se questiona acerca de uma obra e faz relações com outras obras, com a fala de sua professora e com os livros que lembra serem usados nas aulas. Nesses momentos, Thauany se coloca como autora do processo de estruturação de sua consciência humana, pois, enquanto fruidora, mantém com a arte uma relação de constante criação.

Nas falas de algumas professoras, há indicadores de que intencionam que os estudantes estabeleçam relações da arte com suas vidas, significando-as das mais diversas formas. Numa atividade desenvolvida com sua turma, Elis indicou que buscou estudar a arte do período colonial. Nesse projeto, segundo a professora, utilizou algumas imagens:

Usamos a arte no Brasil Colonial e, como queríamos colocar para eles a alimentação saudável, um projeto 'Saber Saúde', usamos os artistas daquela época e selecionamos deles as imagens com frutas e começamos a transportar para os dias de hoje.

Na sequência, a professora indicou que realizaram leituras das imagens de artistas holandeses, como Albert Eckhout, e tentaram identificar o contexto e as frutas daquela época. Relatou a surpresa das crianças ao perceberem que algumas frutas existem até hoje e que algumas delas eles não conheciam e, por isso, precisaram pesquisar. Segundo a professora, do livro de arte da história da arte do Brasil e da leitura das imagens foi um longo percurso no qual foram buscando compreender o contexto vivido naquela época. Trago aqui este exemplo, pois aborda a relação desta professora com a arte e as relações com seu tempo, que ela questiona para si e leva aos estudantes, instigando-os a novas perguntas, a novos significados.

Outro exemplo está na fala da professora Mariana que indica o uso do livro e da temática da festa junina:

No segundo ano, trabalhei com Guignard e com as festas juninas, aproveitando essa época, e usei poesia e Volpi para mostrar o junino no Brasil, pois aqui no sul não tem essas coisas, pois eles não conhecem. Aí queria mostrar para eles o que tem no Brasil e o que foi registrado sobre o junino.

Segundo a professora, na continuidade do projeto, os estudantes pesquisaram sobre esta festa na cidade de Blumenau e, em suas casas, o que os pais conheciam. Com isso, voltaram os livros e as poesias e realizaram painéis com esta temática.

Observo, aqui, a intencionalidade das professoras Elis e Mariana de tecer relações entre as temáticas discutidas nas aulas de arte, as temáticas presentes nas obras-de-arte e a vida dos estudantes envolvidos nas atividades. Para Peixoto (2003, p. 53), a grande função da arte é “ser meio de identificação do indivíduo com a humanidade e com a natureza, porque proporciona condições para que o homem conviva e divida seus modos de ver, apreender, compreender e sentir o mundo presente e futuro [...]”. Neste sentido, a autora indica, também, que a relação da arte no contexto escolar deveria ser privilegiar o contato com o que o humano realiza.

O social é um contexto histórico no qual o sujeito age. Esta afirmação parte de Charlot, que afirma que o social não é determinante da condição em que o sujeito está, mas do local e tempo em que age. Neste sentido, é preciso compreender a história dos sujeitos, as suas construções, transformações e ações no mundo e sobre o mundo. Assim, as professoras e os professores envolvidos na pesquisa não são vistos como determinados pelas suas realidades vividas, mas, sim, como agentes que nessas realidades agem. Suas relações com o livro de arte e com a arte foram construídas ao longo de suas histórias e nas suas ações cotidianas com estes objetos culturais. As práticas culturais que vivenciaram com os livros podem, de alguma forma, trazer indicadores acerca de suas relações com os mesmos.

A professora Marina, em sua entrevista, afirmou: “Eu não consigo trabalhar sem livros, eu trabalho muito com livros. Na escola, sou ‘rata de biblioteca’ e entro na biblioteca o tempo inteiro”. Ao fazer esta afirmação, a professora indica a condição de vida que a liga ao livro. Sua sala de aula é repleta de livros dos mais diversos, aos quais as crianças podem ter acesso. Isso chama a atenção, visto que,

aqui, o livro não é visto como algo sagrado ao qual somente alguns têm acesso. O livro aparece como um objeto do cotidiano para ser manuseado, lido, apreciado.

Para esta professora, seus primeiros contatos com o livro de arte para crianças foram na faculdade, nas aulas de metodologia do ensino. Mariana indicou a necessidade de a escola ter livros de arte para crianças e, por isso, mobiliza a escola a adquiri-los.

Sabe, quando entrei na escola não tinha livros; daí pedi para comprar esta coleção e eu sai da escola. Quando voltei, eu encontrei os livros lá parados. Voltei e pedi mais material; daí veio esta coleção [Contando a Arte] e outros que solicitei. Este material eu uso e as crianças usam também; está na biblioteca, e eles pesquisam lá dentro. Não pode sair, mas eles podem manusear também.

Essa fala deixa perceptível a intenção da professora ao deixar o material à disposição dos estudantes, como se o livro fosse para ser usado em outros momentos, não somente nas aulas de arte. É possível ver, aqui, que a relação com o livro enquanto obra-de-arte pode provocar a curiosidade acerca da arte visual e promover outros encontros com arte.

Elis também indicou, em sua fala, a necessidade de estar com livros, não só na escola, mas em sua vida. “Adoro comprar livros, alguns tem na escola, mas eu gosto de ter para meus filhos também poderem ver em casa”. A professora indicou que os adquire em livrarias, sebos e revistarias. Indicou que leva muitos livros para a sala e que os estudantes ficam curiosos sobre as novidades que leva. Para ela, o livro é uma forma de o estudante se envolver com o universo da arte:

Gostam, e assim levo alguns livros no meu material, coloco na mesa e eles já querem ver o que eu trouxe, eles já pedem, ‘pro, o que trouxe hoje?’. Os olhos brilham e eles já vêem. Tem uma turma mesmo que é agitada e eles já perguntam o que eu vou contar.

Esta professora indicou que teve contato com estes materiais em formação continuada de professores, na universidade e no PROLER:

Lembro de nossos encontros⁷⁰ e aquilo foi muito bom. Eu levava bastantes coisas para a escola. Você levava livros para a gente e nós íamos atrás e levávamos para a escola. Eu vejo que os professores vão e não sabem como planejar e sinto que eles usam a receita que tiveram na faculdade. Eu

⁷⁰ A professora se refere a um grupo de estudos que aconteceu na Escola de Formação Permanente Paulo Freire por um período de dois anos. Este grupo se reunia quinzenalmente sob minha coordenação.

acredito no conteúdo, mas acho que ele não pode ser todo escrito no quadro para eles copiarem; eles precisam criar com o conteúdo, e somente sentar e copiar nas aulas de arte eu acho que não resolve. [...] Então eu acho que, quando eu comecei a usar livros, na época em que estudávamos na Escola de Formação, isso ajudou muito, e o contato com o PROLER pela Patrícia também ajudou muito.

Observo que a formação pessoal e profissional de Elis continua fora dos espaços da formação inicial na universidade. As relações que estabelece nesses espaços enquanto formação profissional deixa marcas em suas ações docentes e, ao mesmo tempo, no campo pessoal, e nisto se constituem suas ações. Perceber-se agente do seu próprio processo de formação é um indicador que se destaca no contexto educacional. Os espaços em que atua a constituem ao mesmo tempo em que ela age e constitui esses mesmos espaços e as realidades em que vive. O movimento é dialético e dinâmico.

A professora Penélope indicou que conheceu os livros de arte para crianças em aulas na universidade. Segundo ela,

Nós tínhamos a socialização entre nós, entre os colegas, e tínhamos as aulas de Arte-educação, com a professora, que teve recriação de material. Nós tivemos um semestre que trabalhamos em cima da produção da imagem. Nós trabalhamos as releituras em dinâmicas com o corpo mesmo. Nós criamos as releituras e, depois, nós tivemos de escolher o artista, escolher a imagem que pudéssemos trabalhar pra montar ou um quebra-cabeça, ou jogo da memória; daí ficou a critério de cada um criar um jogo com o trabalho do artista.

É possível perceber, na fala de Penélope, que conheceu os livros de arte para crianças na faculdade, em momentos de socialização de materiais, quando foram possibilitadas as trocas entre as professoras-estudantes, pois diversos de seus colegas já estavam ministrando aulas. Ainda indicou que, na disciplina de Arte-Educação, foram propostas atividades em que as acadêmicas recriavam materiais. De acordo com a professora, esses momentos foram relevantes em sua formação, e a experiência trocada possibilitou a ela perceber-se agente no seu processo de construção dos materiais a serem utilizados com seus estudantes. Na entrevista, as professoras da Universidade indicaram o uso desses livros na disciplina que lida com o ensino da arte.

A professora Penélope também mencionou que os livros que adquire são dos vendedores ambulantes que vão à escola. Inclusive as coleções que cita são títulos por eles vendidos.

Sobre a biblioteca da sua escola, relatou que tem alguns títulos, mas acaba por utilizar os que estão na sala da coordenação para uso do professor de arte. Afirmou que leva para a sala os seus materiais e, por isso, deixa os estudantes mexerem com certo cuidado. Os que estão na sala da coordenação podem ser usados, mas é preciso ter cuidado com eles, pois ficam sob a responsabilidade do professor. Observei certo cuidado de Penélope ao se referir a esses livros. Esses cuidados marcam a forma como a professora utiliza o livro em sala, o que faz com que os estudantes pouco manuseiem esses materiais. Sobre isso, a diretora de uma das escolas observou que faz o investimento, sim, desde que os professores usem e cuidem do material. O material de arte é caro, e isto dificulta a compra com frequência.

Aspectos relacionados ao mercado estão presentes na relação das professoras entrevistadas com os livros. Algumas delas indicaram que os livros são caros e que, por isso, não os adquirem. Outras ainda relataram que os compram e que buscam soluções mais baratas. O livro é um objeto intelectual e um objeto material resultado de um processo de produção que o transforma em mercadoria. Portanto, é marcado pela forma de produção, circulação e recepção e, nesses aspectos, estão presentes as relações de compra, venda e preço.

O leitor é o final da cadeia de produção literária que envolve o livro. Para Claro (2007), é preciso ultrapassar a “aura” cultural que cerca o livro para entendê-lo também como mercadoria que se materializa no mundo em quantidade e é regido pela reprodutibilidade. Há, neste sentido, uma luta de forças pela manutenção ou transformação da cultura pelos agentes envolvidos que agem de forma diferenciada de acordo com sua posição. O professor, contexto, é parte desse processo.

A professora Carmelita não soube informar os livros que existem na escola sobre arte, pois, segundo ela, acaba por usar somente o que é seu. Indicou que a escola possuía uma parte intensa de cultura e que, por isso, a biblioteca deveria ter alguns títulos, mas não soube informar com mais precisão. Teve seus primeiros contatos com o livro de arte para crianças na escola em que atuava como professora. Nomeou uma escola da Rede Municipal de Ensino de Blumenau e disse que foi uma colega da rede que mostrou. Carmelita demonstrou, em sua fala, a relação dinâmica presente no contexto escolar e que, nesse contexto, é possível aprender e conhecer novos objetos, como, por exemplo, o livro de arte para crianças. As ações a constituem ao mesmo tempo em que ela age naquele contexto

e na sua vida, a ponto de incorporar novos objetos e, com isso, outras práticas culturais em suas aulas.

Carmelita lê alguns livros para sua turma, mas poucos são de arte especificamente. Ao se referir aos livros de arte, indicou um livro cujo enfoque são as atividades práticas e justifica sua escolha dizendo: “Ela não trabalha tanto a questão histórica, que é o que eu gosto de trabalhar com os alunos.” Mesmo sendo diferente do que “gosta de trabalhar com os alunos”, a professora opta por um trabalho mais focado no fazer, na prática de algumas atividades quando está com as crianças. Isto é perceptível nesta fala também: “Nessa [turma], agora, nenhuma, só na literatura infantil pra produzir orelhinha de limão”. Este livro foi adquirido pela SEMED com apoio na escolha do PROLER.

Carmelita define que o desafio do professor de arte é acessar o contexto histórico da arte:

porque o grande desafio de um professor de artes é esse: o que eu vou despertar numa criança, ou adolescente, ou sei lá. O que eles vão querer saber da época da vida do artista. Na verdade eles tão querendo saber e fazer a obra, se for trabalhar uma releitura ou sei lá, acho que isso é um grande desafio pro educador de artes.

Diante da fala de Carmelita, é possível perceber que o livro é um possível caminho, mas que a professora pouco o usa na relação com os estudantes. Ao responder a pergunta sobre o uso do livro, a professora disse “Muito raramente”. Indicou apenas uma coleção, o que permite observar o enfoque em livro sobre a biografia do artista que, apesar de indicado, é pouco utilizado.

Não. A não ser esse que eu te falei, o Mestre das artes, que conta historinha, que pode colocar para os alunos, mostrar, até puxa, fazer ligação com a vida dele, isso que eu acho que tem essa abertura nessa coleçãozinha que é tão antiga, diria (Carmelita).

A fala de Carmelita permite observar que são diferentes as formas como as professoras lidam com este objeto, o livro de arte. Observo, ainda, que são formas diversas de lidar com a arte. Apoio-me em Charlot (2000), para quem a escola não pode ser analisada como um sentido dado, mas como um lugar em que os sentidos devem ser construídos pelos agentes, individuais ou coletivos. Observo que estes sentidos, no caso desta pesquisa, são construídos à medida que as professoras e os professores agem no contexto escolar.

Em diálogo com a psicologia, Charlot afirma que toda relação da pessoa consigo mesma passa pela sua relação com o outro. Para o autor, o desejo só existe se há o objeto do desejo que é sempre o outro. O autor realça que, na relação com o saber, o individual e o social são fundantes na compreensão do sujeito.

Para este autor, o saber é o centro da experiência na escola. Se o saber é o centro, o desejo precisa estar articulado ao saber. As relações estabelecidas com este objeto, neste caso a arte e o livro de arte para crianças, partem das relações de desejo que o professor estabelece com este objeto para, na constituição de sua ação, compreender a relação com os estudantes. Cabe evidenciar que o foco, nesta análise, é o próprio sujeito aprendiz, enquanto se constrói por apropriação do mundo.

É por meio dos sistemas simbólicos que o sujeito percebe e se relaciona com o mundo que já preexiste. É neste processo que o sujeito se apropria do mundo. Para Charlot, “aprender é exercer uma atividade *em situação*: em um local, em um momento da sua história e em condições de tempo diversas, com a ajuda de pessoas que ajudam a aprender” (2000, p. 67, grifos do autor).

Observei, durante as entrevistas, que as professoras criam formas diversas para os estudantes terem acesso ao universo da arte. Relataram algumas atividades que aqui já foram citadas. Trarei outras para pensar sobre as figuras do aprender e as relações epistêmicas, de identidade e social com o saber indicados por Charlot.

Esse material, eu sou suspeita a falar, eu sou apaixonada pelo surrealismo; então Tarsila do Amaral, Salvador Dali pra mim são tudo; então eu acho o material bonito, de fácil entendimento pra eles e é um artista que encanta, pela criação imaginária que ele tem da imagem.

Posso afirmar, a partir desta fala de Penélope, que o gosto da professora está presente como um elemento no processo de escolha do que ensinar em arte. A relação de constituição de si na relação com o outro está bastante presente nesta fala. É possível observar que as expectativas e as referências da professora estão presentes em sua escolha e na forma como constrói significados com os estudantes. A relação de identidade com o saber leva em consideração tanto o sujeito consigo mesmo e com o outro na construção de si mesmo, quanto o seu eco reflexivo, a imagem de si.

Ainda um aspecto a ser salientado neste processo é a constituição de ser professor na relação com o contexto, com o social. A dimensão do social considera

que a relação de um sujeito com o saber se dá num mundo em relação com outros sujeitos. Isto envolve toda a dimensão de saber; aqui também o saber da própria docência, que é evidenciado nesta fala de Carmelita:

Tava na faculdade, ainda estava fazendo. Na verdade, eu entrei nesse curso, a licenciatura, pra dar aula, fazendo créditos, porque eu queria justamente uma formação do que eu queria, do que eu trabalho e tal. Mas, então, pra dar aula, foi por causa disso e eu adorei; então depois, eu comecei a buscar literatura, direcionada para as aulas.

Acerca da relação com o social, destaco uma fala de Elis:

Eu me empolgo trabalhar com o folclore. Eu uso estes livros⁷¹, mas eu resgato de outros lugares e tenho apostilas sobre folclore, tiro da internet; enfim, de outros materiais. Fiz uma apostila de folclore do Brasil inteiro, começando no nordeste, e até chegar aqui no folclore alemão, italiano, até chegar nas histórias que o 'opa' conta, que a 'oma' conta.

Busco, aqui, uma reflexão a partir de Charlot, que afirma que o sujeito “age no mundo e sobre o mundo”. Esse sujeito “encontra a questão do saber como necessidade de aprender e como presença no mundo de objetos, de pessoas e de lugares portadores de saber”. Neste contexto e percurso, é que “se produz ele mesmo, e é produzido, através da educação” (2000, p. 33). Posso, aqui, estabelecer uma relação com a dinâmica vivida no processo, no momento em que a relação com o saber, com os objetos de saberes, indica o desejo do sujeito, sua intencionalidade.

Observo que a professora Penélope enfoca um ensino voltado para a história do artista e para a criação de imagens, posterior ao conhecimento da vida e da obra de um artista visual. Isto é perceptível nas seguintes falas: “Esse aqui⁷² que eu trabalhei, a releitura das obras do Paul Klee”. Nesta fala, a professora indica sua intenção direta de trabalhar com a releitura da obra-de-arte. Este encaminhamento tem relação direta com a Proposta Triangular, que se percebeu estar presente na Rede Municipal investigada. “Daí eles criaram na pintura; não utilizei esse material reciclável porque era difícil”. Esta fala está presente quando a professora se refere ao material indicado no livro⁷³ e o material por ela escolhido para o trabalho dos estudantes. Indica que buscou suporte na atividade que estava no livro e, a partir

⁷¹ Refere-se aos livros da coleção “Arte e raízes”.

⁷² Refere-se a um livro sobre a História do artista **Klee**, da coleção “Mestres das Artes”.

⁷³ Refere-se ao livro **Fazendo arte com os mestres**.

dela, “recriou” o material de suporte. Aqui, percebo uma relação com o livro enquanto material didático.

Nesta seqüência de falas da professora, pude perceber que as relações didáticas estão presentes no processo de escolha do que fazer com o livro, com a técnica, com os elementos presentes na relação com o saber em arte. À medida que indica a preocupação de que o estudante precisava dominar um objeto virtual, isto é, apropriar-se de um saber dos objetos-saberes e conteúdos intelectuais, ao mesmo tempo em que tinha de dominar uma atividade, ou seja, capacitar-se para o uso de um determinado instrumento. Neste caso, a professora apontou aspectos presentes na relação epistêmica com o saber.

É importante salientar que a didática é um elemento presente na ação do professor e que não é possível, ao estar no contexto escolar, apartá-la da relação com o saber. Observo que, quando a professora ou o professor utiliza o livro ou outros elementos para o ensino da arte na escola, estabelece com esses objetos uma relação que é também didática. Isto não significa que não possa criar, na dinâmica da relação com o livro de arte e com a arte, uma relação que considere a experiência estética com este saber. Entendo, neste sentido, a relação estética no processo de formação humana presente na relação com a arte. Cada professor acaba por imprimir em suas ações o seu jeito de ver a arte. Na fala de Elis, pude perceber uma lógica que a professora constrói, na qual uma história se liga a outra com o intuito de construir um significado com os estudantes sobre a arte: “Ainda quando vou trabalhar com outros temas da arte, como cores, eu chego com Flicts, do Ziraldo, que tinha na escola e eu comprei. Depois chego com a Laurinha⁷⁴ que adoro, e vou até o Aldemir Martins, nos gatos coloridos. Eles se divertem muito com as histórias; vou indo; lemos o Ferreira Gullar, com seus gatos lindos e coloridos”.

As relações que as professoras estabelecem com o livro, com a dinâmica do aprender, indicam o prazer e o desejo marcados nas suas ações. Ilustro esta afirmação com uma fala de Elis:

Eu acho triste quando o aluno disse assim: hoje posso conversar na aula. Então eu penso, será que não tem nada para ensinar, eles vão ficar conversando? Bem, isso comigo não. Eu acho assim: tu tens que levar o material para que eles tenham vontade de ir além. Assim, eles olham e dizem que eu vi isso, vi aqui, e incentivo eles a pesquisarem em casa, na internet, para auxiliar no seu crescimento.

⁷⁴ Livro **As cores de Laurinha**.

Neste movimento impresso pela professora, é possível perceber sua intencionalidade de mobilizar os estudantes a pesquisarem além dos momentos da sala de aula. O saber em arte precisa alçar vôos e, nestes, os estudantes se perceberem participantes do processo e construtores dessa relação.

Na relação com o livro enquanto objeto cultural, é importante considerar que este foi construído num determinado contexto que o marca e o identifica. A partir de Chartier (1999), posso afirmar que o livro enquanto prática cultural produz triagens, cria hierarquias, faz associações, entre outras estruturas desses materiais. Ao abordar o livro de arte para crianças, estou hierarquizando e criando associações entre estes livros e outros que são utilizados ou não pelas professoras e professores.

É possível estabelecer uma relação entre forma e conteúdo dos livros e a maneira como as pessoas se relacionam e produzem significados com eles. Neste sentido, a dimensão, a formatação, o tipo de texto, o tipo de ilustração ou reproduções de obras-de-arte presentes no livro modificam a maneira como o leitor perceberá e significará o livro. Na escola, estas formas marcam o uso do livro pelo professor, suas preferências e a forma como apresentam o livro para os estudantes.

Quando as professoras afirmam que lêem ou contam histórias estão tendo relações diferentes e, com isso, marcam os estudantes com práticas diferentes. Quando definem privilegiar as imagens em detrimento do texto, fotocopiam o texto ou ainda encaminham uma atividade de caça-palavras para que os estudantes leiam o texto, novamente apresentam relações diferentes que marcam os significados construídos no espaço escolar.

Para Chartier (1999), o leitor “faz uma apropriação inventiva” do texto que recebe. Neste sentido, é possível afirmar que o professor enquanto leitor faz uma apropriação e a, partir desta, estabelece e cria outras formas de novas apropriações com as crianças. O livro enquanto objeto artístico é também o resultado de uma relação estética do ser humano com seu contexto. Esta relação está presente na relação do artista no processo de produção da obra e também na relação do espectador, leitor da obra.

Posso afirmar que o livro é um mediador da relação com a arte, neste sentido de duas formas: com o próprio livro e com o tema do livro.

A relação com a arte, com o próprio livro, ficou presente quando as professoras indicaram que o utilizam como literatura, pois Rafaela, no questionário, afirmou: “porque a literatura é a arte das letras”. Nesta frase e em outros momentos, os professores descrevem o prazer de lidar com o livro e o prazer da descoberta do livro enquanto objeto estético. Elis demonstrou essa preocupação quando afirmou que um livro de qualidade precisa ser bom como um todo – nas imagens, no texto – ser enriquecedor e inteligente.

Para Coelho, a literatura é “fenômeno visceralmente *humano*, a criação literária será sempre tão complexa, fascinante, misteriosa e essencial, quanto a própria condição humana” (2000, p. 28) A literatura se constitui no contexto complexo da cultura e forma sua condição essencial humana e social. Neste sentido, percebo que, na Rede Municipal de Ensino de Blumenau, há, entre alguns processos, a preocupação de que o livro não pode ser visto apenas como objeto didático, mas também como objeto cultural e estético.

O livro é um mediador da relação com a arte e também com seu tema. Esta foi a indicação que ficou mais evidente nas formas como as professoras e os professores lidam com o livro, nos critérios que utilizam para a escolha do livro e nos motivos pelos quais usam os livros em suas aulas.

Percebo, aqui, que a relação com o campo da didática está presente de forma intencional e, com isso, as professoras utilizam o livro como objeto-saber na relação com o saber em arte, entendendo que, neste livro, há uma possibilidade de ter contato com os conteúdos da disciplina.

Aqui, então, apareceram as relações, marcadas mais pela ação e preocupação com o desenvolvimento de uma atividade específica, bem como as relações que marcaram uma preocupação com a arte relacionando a vida e a experiência dos estudantes. Foi possível perceber este aspecto em momentos como:

Às vezes as crianças trazem uma idéia. Tivemos aqui uma exposição em cima de uma música que eles conheceram noutra aula e eles pediram para trabalhar na aula de arte. Eu disse que queria trabalhar com eles coisas do Brasil e surgiu deles uma idéia. Uma menina pediu ‘Professora, bem Brasil, o professor está trabalhando com uma música, ‘Povo de um lugar’. Boa! Era uma música do Caetano Veloso, a música fala de um dia [...] peguei o livro e a obra de Lasar Segal, o navio de imigrantes e foi surgindo dali toda a história de quem veio. Foi surgindo a discussão de que todos somos descendentes de algum lugar, e aí foram surgindo os alimentos, os meios

de transportes, acabamos fazendo um painel em cima da música e da obra de Segall.

O momento descrito por Mariana mostra que ela acatou uma sugestão de uma estudante e, a partir desta, desenvolveu uma seqüência de atividades que buscaram tecer relações com a compreensão da arte enquanto objeto produzido num contexto cultural, resultado de um processo individual e ao mesmo tempo coletivo, pois a professora discutiu com os estudantes os elementos presentes nas obras musical, visual e literária. A partir disso, posso indicar, relacionar registros dos questionários que apresentam a preocupação com a formação cultural e com o desenvolvimento dos estudantes. Mônica indicou que “desenvolve a capacidade de vivenciar o imaginário e criatividade, contribuindo com o desenvolvimento da personalidade, sem contar com a contribuição cultural”. Jonas, por sua vez, mencionou: “para as crianças vivenciarem a cultura e obras de artistas que ajudarão na formação”.

Diferente do mencionado por Mônica e Jonas foi a relação presente na fala em que Carmelita descreveu que sua relação com o livro tem foco na prática, como fazer uma atividade posterior:

Tem uma coleção que tive agora perto; se eu não me engano é “Vem brincar comigo”, “Vamos brincar”, talvez você tenha acesso ao nome do autor. Sabe qual é? Eu achei interessante algumas coisas dessa coleção, que eu acho que vem bem ao encontro da prática, da prática, enfim. Ela não trabalha tanto a questão histórica, que é o que eu gosto de trabalhar com os alunos.

Numa e noutra situação, percebo intenções diferentes e elas foram corroboradas nos registros extraídos dos questionários. A escolha do livro para uma atividade prática apareceu em diversos momentos, indicando a preocupação de a professora ou o professor escolher um livro que possibilite o desenvolvimento de uma atividade plástica, para realizar atividades envolvendo outras linguagens artísticas, como o teatro em esquetes teatrais ou, ainda, para expor a história da arte. Neste sentido, no questionário, Patrícia afirmou que o livro “auxilia a criar trabalhos, como ilustração de histórias, histórias em quadrinhos, desenhos interpretativos”. Marisa também afirmou “para construir esquetes teatrais partindo da leitura dos mesmos”. Nesta mesma linha, Joana indicou que “é uma forma ótima de expor a história da arte”.

Para Leite, livros são materiais de cultura e não são materiais para ensinar cultura:

Assim, promover a 'didatização' dos livros de arte é um risco; seu desafio é recorrer a estratégias próprias de comunicação de forma a assegurar uma relação autoral e criativa por parte das crianças que nele mergulharem. A idéia de cercá-los pela aura escolar (ou pedagógica, ou didática – não importa a sutileza do termo empregado) é complicada, outrossim, por uma questão conceitual: a arte é, essencialmente, transgressora e livre; a escola, normatizadora (2004, p. 14-15)

Posso perceber, nestes indicadores das professoras e dos professores relacionados à teoria, que o livro aqui é visto muito mais como objeto pedagógico do que como objeto artístico. A relação didática, como afirmei anteriormente, está presente no espaço escolar, característica do próprio contexto que é escolar, entendido como espaço da relação com o saber sistematizado. No entanto, defendo que a relação com a arte não pode ser didatizada, embora aconteça na dimensão pedagógica. Entendo que, ao fazer referência à literatura, há uma tensão presente entre a literatura informativa e a literatura de cunho frutivo, com uma preocupação estética. Para Coelho, estas atitudes polares resultam no que a autora chama da “indissolubilidade que existe entre a *intenção artística* e a *intenção educativa* incorporadas nas próprias raízes da literatura infantil” (2000, p. 48).

Para Leite,

Se para que a obra-de-arte seja percebida enquanto experiência estética é necessária uma espécie de contemplação ativa, o sujeito tem que se deixar levar, despido de suas categorias pré-conceituais e buscar educar o olhar para VER, instigando a imaginação que necessita da lentidão e da descompressão temporal (2004, p. 11, grifo do autor).

A contemplação indicada por Leite precisa existir na relação do professor de arte com o livro de arte. Diante disso, afirmo que estão presentes nas relações com a arte, por meio do livro de arte para crianças, aspectos que são construídos na relação com o saber em arte em outros espaços, com os significados que as professoras e os professores construíram com o saber e com o que desejam constituir de significados com os estudantes.

O livro é um objeto cultural relacionado a uma prática cultural concreta que se materializa na ação do ser humano, aqui, nas relações das professoras e dos professores com os livros e, em especial, com a arte, foco deste estudo.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término das descrições e análises dos dados desta pesquisa que realizei com o objetivo de investigar quais as relações que as professoras e os professores de arte que atuam com crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental estabelecem com a arte na escolha e no uso de um livro de arte produzido para as crianças, tecerei algumas considerações que as complementam e finalizam.

Para a realização deste estudo, parti da proposição de que as escolhas e as ações das professoras e dos professores revelam suas relações com a arte e ensino de arte. Com base, sobretudo em Charlot, que considera que “só há saber em uma certa relação com o saber” (2001, p. 17), percebi que, em alguns momentos da análise, essas relações se mostraram perceptíveis e que, em outros, nem tanto, o que tornou necessário um olhar mais cuidadoso para os significados construídos com o livro nas práticas culturais.

A categorização dos livros a partir da pesquisa de Sant’Anna (2000) possibilitou um olhar geral sobre os materiais editados no Brasil, que são os elementos escolhidos para nortear a investigação das relações de saberes com arte das professoras e dos professores de arte da Rede Municipal de Ensino de Blumenau. Durante este percurso, percebi que muitos livros foram editados no país nos últimos anos e que, com isso, se estabeleceu uma relação entre o mercado e o investimento na área do ensino da arte. Afirmando, com isso, que o mercado editorial está atento aos movimentos ocorridos no interior da escola, nas ações da universidade e nas mudanças do percurso vivido pelas transformações epistemológicas e metodológicas no ensino desta área. O livro enquanto objeto cultural, construído na relação que as pessoas estabelecem com ele nos contextos, é resultado do processo e do desenvolvimento, atrelado aos momentos históricos e espaços sociais.

Sobre os livros, algumas categorias apontadas por Sant’Anna (2000) sofreram transformações ou foram subdivididas ou, ainda, não foram encontradas durante esta pesquisa. Neste sentido, a intenção foi construir uma nova categorização sem descartar a existente. Estas mudanças ocorreram diante da quantidade de materiais disponíveis atualmente. A pesquisa de Sant’Anna foi finalizada no ano de 2000 e, nestes últimos oito anos, diversos materiais foram editados. Ainda é possível afirmar que o mercado agiu rapidamente, e isto é uma característica marcada pelo momento

histórico vivido atualmente. A maioria dos livros levantados durante a pesquisa foi publicada do final da década de 1990 em diante.

Delimitei, nesta pesquisa, aspectos relacionados à escolha, ao uso dos livros de arte e à relação com arte por meio dos livros. Embora não tenha deixado de lado aspectos relacionados à estrutura econômica, a hipótese desta pesquisa privilegiou a relação com o livro enquanto objeto cultural que circula e do qual são criadas práticas culturais. Não descarto as questões estruturais, pois entendo que estas permeiam o processo de acesso ao livro, mas aqui não me ative a uma análise sob a ótica mercantil.

Professoras e professores apontaram que começaram a lidar com os livros de arte nos últimos anos e, em especial, com atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Observei que vêem neste material uma forma de se relacionarem com as crianças. Ainda observei que diversas coleções com títulos relacionados à arte foram adquiridas pelas escolas após o ano de 2000, o que justifica a aparente entrada deste material na rede de ensino investigada. Os livros vendidos pelos representantes comerciais ambulantes que chegam às escolas também foram publicados neste período. Assim, os livros de arte para crianças tornaram-se mais presentes no mercado editorial e nas escolas nos últimos anos, a partir de 1990. Foram encaminhados para as escolas, pelo FNDE, por meio do Programa Nacional Biblioteca da Escola, a partir de 1999. Todos esses títulos estão nas bibliotecas, alguns ainda circulando entre os estudantes, outros não. No entanto, nos questionários e entrevistas, tais livros não foram citados. Foram indicados alguns artistas com títulos que estão neste acervo. Nas escolas, ainda encontrei livros adquiridos pela Secretaria Municipal de Ensino de Blumenau com o apoio na escolha do PROLER e outros, ainda, adquiridos pelas próprias escolas.

Os dados apontados nas entrevistas com professoras da Universidade Regional de Blumenau, vinculadas à formação inicial das professoras e professores de arte e responsáveis pelo ensino da arte na Rede Municipal de Ensino de Blumenau, revelaram aspectos significativos para a compreensão do percurso histórico vivido. Constatei que o vivido pelas professoras e professores foi o que constituiu a história do ensino da arte em Blumenau e que isto ainda está presente em suas ações. Enfatizo a relação entre ações da Secretaria de Ensino da Prefeitura Municipal e a Universidade Regional de Blumenau, visto que a primeira possibilita a formação continuada dos professores na relação com a segunda que, por sua vez,

possibilitou a formação inicial dos mesmos, estando ambas articuladas, em diversas situações, ao Projeto Arte na Escola. Esse percurso e esses emaranhados de vidas e experiências permitiram reconhecer elementos pertinentes nas falas e ações das professoras e dos professores das escolas da Rede de Ensino investigada.

As respostas ao questionário possibilitaram identificar o uso do livro de arte para crianças na rede de ensino enfocada. Observei, ainda, que alguns dos principais eixos de escolha e critérios relacionados indicam relações das professoras e dos professores com este material.

Neste momento, encontro-me envolvida na docência, com a formação de professoras e professores, e imersa na relação direta com o contexto educacional investigado. Diante disso, afirmo que a intenção da análise é um conhecimento detalhado dos elementos que se relacionam em busca do perceber, do compreender e do estabelecer sentido a partir dos dados coletados. Uma pesquisa que envolva a relação com o saber centra-se nas fontes do que mobiliza o sujeito no campo do saber e nas formas que esta mobilização assume na interação ou no confronto com o saber (CHARLOT, 2001). Neste sentido, esta pesquisa buscou compreender estes elementos na relação das professoras e dos professores com a arte, isto é, com o que os mobiliza neste campo do saber.

Foi necessário, durante a pesquisa, selecionar alguns elementos para pensar o concreto a ser analisado e, neste sentido, construir a explicação baseada nas categorias do estruturismo metodológico. Para consegui-lo, foi preciso considerar a relação dinâmica entre a cultura, a sociedade e a educação. Esta relação ficou evidente nos momentos em que as professoras e os professores indicaram o que mobiliza sua escolha, também na dinâmica empreendida pelo mercado editorial e nas relações com as transformações no ensino da arte na atualidade. O sujeito age no contexto, e o objetivo, aqui, foi compreender como se dá esta ação no contexto investigado. Professoras, professores e estudantes transformam o contexto, não só o escolar, mas também o contexto além da escola, à medida que vivem e nele atuam.

Neste processo, as estruturas econômicas e sociais precisam ser consideradas, pois a arte, o ensino da arte e o livro de arte estão em constante relação com estas dimensões. As estruturas econômicas e sociais estão marcadas nos espaços escolares, neste caso, o espaço público. As condições materiais, objetivas, se relacionam dialeticamente no vivido e constroem significados. O tempo

presente foi a referência, com a compreensão da dinâmica histórica e da relevância das ações do homem na sua constituição. Neste sentido, foi preciso considerar o sujeito histórico e cultural, entendendo-o como agente que marca a si, os outros homens e o contexto à medida que o tempo passa. Ainda considerei a dinâmica viva entre a objetividade e a subjetividade e que é na objetividade que o ser humano age e na relação dialética que constitui sua subjetividade. Igualmente, questões individuais relacionam-se dialeticamente com as questões coletivas e concretas. Nesta direção, foi importante perceber como esta dinâmica se fazia presente nas relações com a arte.

Esta pesquisa ainda considerou a relação dinâmica entre a teoria e a empiria, em sua busca para compreender o real. Compreendo, aqui, que o objetivo foi compreender o real, o vivido que constrói significados à medida que existe. A pesquisa considerou, ainda, a historicidade do contexto, da concepção de arte, das percepções de ensino da arte e dos contextos presentes nos livros. Tais elementos articulam-se dinamicamente e se constituem na história vivida, nas condições reais e objetivas em que se inscrevem. Por fim, o domínio do arcabouço teórico aqui marcado pelo materialismo histórico, possibilitou fundamentar e compreender as relações marcadas até aqui.

No contexto investigado, percebi como relevantes alguns acontecimentos que se relacionam de forma dinâmica. Para Charlot (2001), é importante considerar as diversas variáveis de origem social, cultural, de gênero, de contexto institucional, de acontecimentos e de relações ligadas à história pessoal. Elenco alguns acontecimentos relacionados ao contexto da educação em arte no Brasil, observados durante o percurso da pesquisa:

- a LDB 9.394/96, que mobilizou um debate, quando de sua implantação, sobre o ensino da arte, bem como as ações que vêm acontecendo nas redes de ensino a partir da mesma; na rede investigada em especial, com o projeto de aulas de arte para os anos iniciais do Ensino Fundamental;

- as transformações ocorridas no ensino da arte que, de alguma forma, estão presentes e fomentam determinadas ações dos docentes, instigam a produção de materiais didáticos de ensino, estimulam um mercado acerca de materiais sobre a arte e seu ensino;

- as mudanças epistemológicas e metodológicas que instigaram, ainda, outros acontecimentos na formação dos professores, tanto na inicial como na permanente,

como a estruturação de institutos e a ação das universidades e redes de ensino em prol da formação dos mesmos. Destaco, na rede investigada, as ações do Projeto Arte na Escola, da universidade formadora da maioria dos profissionais participantes desta pesquisa, bem como as formações continuadas em serviço da Rede Municipal de Ensino de Blumenau;

- as políticas públicas presentes em documentos oficiais, como os PCN's, neste caso de arte, que possibilitaram a sistematização de uma proposta de ensino baseada na inserção da arte no contexto escolar e que focam sua atenção nas propostas contemporâneas de ensino da arte, com isso fomentando o uso de materiais didáticos específicos para seu ensino, não baseados apenas no conhecimento do fazer arte, mas no conhecimento histórico e na apreciação de obras-de-arte;

- o Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER), como política pública que, em Blumenau, mobilizou a compra e a escolha de diversos livros para as bibliotecas da rede, bem como sistematizou encontros com professores da Rede Municipal de Ensino, tendo como objetivo a formação de leitores;

- o investimento do mercado editorial na produção de livros de arte, que marca a atual quantidade e variedade de títulos disponíveis sobre arte para crianças e, a partir disto, o movimento ocorrido em torno da venda deste material com distribuição das formas mais variadas; e

- o PNBE, que, por meio do FNDE, distribui às escolas nacionais acervos que possuem títulos de livros de arte para crianças.

Os acontecimentos apontados marcam o cenário desta pesquisa, que é o contexto do ensino da arte no Brasil e, mais especialmente, no município de Blumenau, Santa Catarina. Neste contexto, estão as professoras e os professores como principais sujeitos, na relação com o contexto educacional nacional e local, com a realidade atual do ensino da arte, bem como com o que acontece no mercado editorial acerca das publicações sobre arte.

Observou-se, na fala das professoras e dos professores, alguns aspectos referentes às relações estabelecidas em seus contextos educacionais, como elementos de forças que estão presentes no seu cotidiano. Essas falas se referem às questões sobre sua formação, à condição de trabalho da professora e do professor, à sua condição de pesquisa do material de trabalho. Diante disto, é

possível afirmar que a relação que estabelece com a arte na condição de profissional da educação está permeada por estes elementos.

Para Charlot (2005), uma pesquisa que tenha como foco a relação com o saber compreende as relações com os saberes em suas especificidades epistemológicas, cognitivas e didáticas. Busquei compreender como as dimensões apontadas por Charlot se faziam presentes e apareciam nas falas das professoras e dos professores ao escolherem e utilizarem os livros.

Os livros são objetos de saber aos quais um saber está incorporado. Na relação com este objeto, o sujeito elabora uma das figuras do aprender indicadas por Charlot, à medida que lida com este objeto, cujo uso deve ser aprendido. Com isso, estrutura uma atividade a ser dominada que envolve a leitura. Diante disto, observei que a professora ou o professor constrói uma relação de saber com o livro e com o saber em arte, que está presente à medida que lida com este objeto de saber em suas aulas e em seus momentos pessoais.

Pude identificar aspectos relacionados às dimensões da relação com o saber nos eixos de escolha das professoras e dos professores e nos critérios que consideram ao escolher um livro. Para Charlot, estas dimensões são inseparáveis, não sendo possível compreender a relação de um sujeito com o saber por apenas uma destas dimensões, a saber: epistemológicas, cognitivas e didáticas. Compreendo que estas dimensões se relacionam na história do sujeito, constituindo este processo de uma forma particular.

Uma pesquisa que busque compreender as relações com o saber visa identificar processos e, em seguida, construir constelações, e não categorizar os indivíduos. Com isso, foi preciso identificar elementos que nutrissem, sustentassem, contrariassem, desviassem e bloqueassem esse processo (CHARLOT, 2001).

Os livros de arte para crianças coletados durante a pesquisa foram organizados em categorias. Percebi que os principais livros utilizados pelas professoras e pelos professores de arte da Rede Municipal de Ensino de Blumenau são os *Livros que apresentam um artista*, neste sentido privilegiando um ensino que se foca em alguns cânones da arte e, principalmente, em artistas representantes da arte ocidental, em especial européia e brasileira. Ainda foram mais citados livros de ficção que lidam com histórias que envolvem temáticas artísticas e obras-de-arte. Também foram indicados *Livros de ficção criados a partir da arte* e *Livros de temas relacionados à arte*. Apenas um *Livro de história da arte* foi citado e uma coleção de

Livros de temas relacionados à arte sobre arte popular. Ainda é possível afirmar que as professoras e os professores de arte que atuam com as crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental utilizam diversas literaturas em suas aulas, pois citaram diferentes títulos com as mais variadas temáticas.

Neste contexto, observei que são diversos os motivos que mobilizam as professoras e os professores de arte a utilizarem literaturas em suas aulas. Os principais motivos foram organizados em eixos que são: didática – as professoras e os professores utilizam e indicam ações relacionadas ao fazer pedagógico e didático; história da arte, vida de artista e obras - indicam o uso para o ensino de conteúdos relacionados à história e à biografia de artistas; atividades em artes visuais - uso do livro para o desenvolvimento e estímulo de atividades relacionadas ao fazer artístico e à leitura de imagens; teatro e música – utilizados para atividades que se relacionam com outras linguagens da arte; imaginação e criatividade – utilizam para o estímulo à imaginação e à criação; leitura do texto literário e o livro - indicam preocupação do livro para o acesso à leitura e ao universo literário; desenvolvimento infantil – relacionadas ao desenvolvimento da aprendizagem da criança; resgate de valores – relacionadas ao ensino de ideais morais e éticos.

Os indicadores apresentados demonstram que há certa preocupação com o uso do livro no contexto das aulas de arte. Estas preocupações não se encerram apenas em atividades relacionadas às artes visuais. Neste sentido, a literatura no espaço escolar é inserida de diversas formas e apresenta características diversas. Evidencio a intencionalidade pedagógica nos eixos que mobilizam as professoras e os professores a utilizarem os livros. Construí todos os indicadores a partir do questionário; contudo, observei que, nas entrevistas, estes eixos se definiram com mais clareza à medida que as professoras argumentavam sobre o uso do livro em suas aulas.

Sobre o que as professoras e os professores consideram ao escolher um livro de arte para crianças, foi possível observar alguns critérios mais significativos: a linguagem – foi indicada em referência ao texto escrito; a imagem – algumas professoras e alguns professores indicaram a imagem de obra-de-arte mais especificamente e outras, também a ilustração; o lúdico e a imaginação – houve indicações de que o livro deve provocar uma relação lúdica e a imaginação na criança; a didática – esta indicação denotou preocupações com atividades a serem realizadas; os conteúdos – algumas respostas mostraram que a escolha do livro

possui relação com conteúdos a serem ensinados; a qualidade do livro – relacionado ao que qualifica um objeto para o uso com as crianças; o interesse da criança – foi indicado com pouca frequência.

Foi possível perceber que os indicadores relacionados aos motivos de escolha – didática, história da arte, vida de artista e obras, atividade em artes visuais, teatro e música, imaginação e criatividade, leitura do texto literário e o livro, desenvolvimento infantil e resgate de valores – se articulam a estes que indicam os aspectos que as professoras e os professores consideram ao escolher um livro de arte para crianças, ou seja, a linguagem, a imagem, o lúdico e a imaginação, a didática, os conteúdos, qualidade do livro, interesse da criança. As escolhas não são realizadas aleatoriamente, e as professoras e os professores buscam no que conhecem e no seu contexto elementos para suas ações, sendo que, neste sentido, articulam saberes e fazeres de arte em suas aulas.

Uma das grandes preocupações das professoras e dos professores são os aspectos ligados à didática e ao ensino. Todavia, foi perceptível, em algumas de suas falas e em alguns de seus registros, a preocupação com o desenvolvimento da imaginação e da criatividade, neste sentido aproximando o livro e a arte ao contexto e à vida das crianças, numa intenção com a formação do sujeito na relação com a arte.

Os sujeitos atribuem ao livro uma intencionalidade ao usá-lo na sala de aula. Nem sempre esta intenção está ligada ao prazer da leitura ou à relação de vida com a arte no intuito de compreender o sujeito que pode compreender o mundo e nele agir. Cabe ressaltar que há indicadores de que o foco está mais intimamente ligado ao fazer didático da professora e do professor, no qual há, sim, uma intencionalidade pedagógica que se estrutura em indicadores que implicam o cognitivo e o epistemológico no uso do livro. Percebi que, em alguns momentos, esta intenção aparece em detrimento de uma relação mais íntima com a arte e com o prazer de relacionar-se com um objeto cultural.

Estas relações, por mais que pareçam ambíguas, possuem elementos que se interrelacionam, tendo em vista o espaço em que acontecem e as propostas que embasam a ação das professoras e dos professores. O espaço escolar é um espaço onde o saber é a experiência central (CHARLOT, 2005). Em relação à arte, a escola é o local onde o saber da arte é sistematizado para ser ensinado pela professora e pelo professor e **onde** o estudante tenta aprender.

A relação com o livro de arte é uma relação estética e, neste sentido, dois elementos se relacionam: objeto literário e objeto artístico visual, ambos obras-de-arte. Observei, durante as análises, que algumas professoras e alguns professores utilizam o livro apenas como objeto que traz conteúdos de arte e que outros o utilizam como objeto-saber, sim, mas este também como um objeto de arte. Isto, já de início, fez diferença em relação à forma como as professoras e os professores lidavam com este objeto, pois indicam, aqui, uma compreensão de arte que envolve muitas especificidades, inclusive a literatura. Nesta tese, busquei trabalhar com a compreensão da dimensão do livro de arte para crianças enquanto objeto artístico.

Posso afirmar que é na relação com o livro e com a arte que a professora e o professor constituem sua práxis. Sua ação não se constitui solitária, mas, como ação docente, se relaciona diretamente com uma construção realizada pelo e com o discente e com o contexto escolar.

É na relação entre a subjetividade e a objetividade que a realidade se constrói na práxis humana (MARX, 2002). Ao lidar com a arte, a pessoa lida com a subjetividade objetivada de um sujeito, o artista. Observei que a forma como algumas professoras e alguns professores indicam a relação das crianças com o livro, aponta que há um sentido da arte para si e que, neste sentido, criam formas de estabelecer e construir significados com os estudantes. Em algumas situações, ficou mais evidente a relação de constituição de arte enquanto saber humano construído na coletividade e, em outros, uma preocupação maior de conhecer os ícones e a história da arte. É importante ter clara a relevância de constituir-se autor do processo de estruturação da própria consciência humana e, neste sentido, o ser humano enquanto espectador, fruidor que mantém com a arte uma relação de constante criação. Estes elementos não podem estar apartados do ensino da arte.

Para Charlot, o desejo é mobilizador da ação do sujeito e precisa estar articulado ao saber. As relações estabelecidas pelo estudante com a arte e o livro de arte para crianças partem das relações de desejo que a professora ou o professor estabelece com este objeto. Na constituição da ação docente é possível compreender a relação com os estudantes, bem como dimensionar a relevância deste processo.

Afirmo, ainda, que as expectativas e as referências das professoras e dos professores estão presentes em suas escolhas e na forma como constroem

significados com os estudantes. Seus gostos interferem no que escolhem e em como trabalham com a arte com os estudantes.

Os sujeitos agem no mundo e sobre o mundo e encontram a “questão do saber como necessidade de aprender e como presença no mundo de objetos, de pessoas e de lugares portadores de saber” (CHARLOT, 2000, p.33). As professoras e os professores construíram seus saberes na relação com seus contextos, nas escolas em que atuam, nas universidades, na ocasião de sua formação inicial, nas formações continuadas de professores e, ainda, nas relações que estabelecem com o livro de arte e com a arte em outros espaços. Neste percurso, é que “se produz ele mesmo, e é produzido, através da educação” (CHARLOT, 2000, p.33). É possível evidenciar, neste sentido, as relações de identidade e social com o saber em arte.

Houve professoras e professores que indicaram, em suas escolhas e no que realizam com o livro, relações didáticas. Neste processo, indicaram suas preocupações no que se refere aos estudantes dominarem o objeto virtual e os saberes dos objetos-saberes e, ao mesmo tempo, dominarem atividades que os capacitem ao uso de determinados instrumentos. Tornaram-se evidentes, nesses momentos, a relação epistêmica e a relação cognitiva com o saber.

Quando a professora ou o professor utiliza o livro ou outros elementos para o ensino da arte na escola estabelece com estes objetos uma relação que é também didática. No entanto, é preciso, igualmente, criar uma dinâmica da relação com o livro de arte e com a arte, que considere a estética com este saber, entendendo o processo de formação do sujeito humano na relação com a arte. Em suas ações, a professora ou o professor acaba por deixar claras suas relações com a arte. Portanto, é possível afirmar que, à medida que uma professora ou um professor escolhe um livro, imprime ao ensino da arte uma característica específica e que sua escolha pode dar pistas sobre a forma como vê e compreende a arte e a forma como ensina arte.

É importante considerar o livro enquanto objeto cultural resultado de práticas culturais com o qual se estruturam outras práticas culturais. O professor “faz uma apropriação inventiva” do texto que recebe (CHARTIER, 1999) e, a partir dessas apropriações, estabelece e cria outras formas de novas apropriações com as crianças.

Afirmo, então, que o livro é um mediador da relação com a arte, neste sentido, de duas formas: com o próprio livro e com o tema do livro.

A relação com a arte por meio e com o próprio livro ficou presente quando as professoras e os professores afirmaram e deixaram clara uma relação estética com este objeto cultural. Já o livro é um mediador desta relação também com o tema do livro, aspecto mais evidenciado durante a pesquisa. Neste caso, ficaram evidenciadas as relações que são marcadas pela ação e preocupação com o desenvolvimento de uma atividade específica e pelas relações que marcaram uma preocupação com a arte relacionando a vida e a experiência dos estudantes.

Afirmo, a partir dos indicadores anteriormente mencionados, que a relação com a arte no contexto escolar leva em consideração as dimensões didática, epistemológica e cognitiva com o saber, pois está contextualizada na escola, espaço do saber sistematizado. No entanto, defendo que a relação com o saber em arte precisa considerar a sua dimensão estética e a dimensão com a vida do sujeito, para, neste contexto, o desejo ser mobilizador da relação com um objeto, que precisa ser compreendido como produção histórica e cultural do ser humano na sua relação com os outros homens, com o contexto e consigo mesmo, aspecto evidenciado na fala e intenção de algumas professoras e de alguns professores. Estabelecer uma relação somente pedagógica com o saber em arte é encerrá-lo em regras e estruturas que cabem ao espaço escolar, normatizador, não à arte, que é transgressora. (LEITE, 2004).

Acredito que lanço, aqui, novas preocupações que merecem investigações. Curiosa parece-me a relação da criança com este objeto. Por isso, a compreensão de que seja viável aprofundar estudos que tragam à tona o olhar da criança e as relações por elas construídas com arte por meio do livro de arte para crianças. Para isso, seria necessário ampliar a compreensão dos dados e a compreensão do livro como objeto cultural estético que possibilita novas práticas culturais, aqui, no caso, também relações com a arte. O objetivo seria, então, partir da criança e voltar-se a ela, à medida que seria falado das escolhas das professoras e dos professores permeadas por suas práticas. Estas são provocações que marcam o desejo de uma nova investigação.

Objetivei, nesta pesquisa, perceber as possíveis relações que possibilitassem compreender um conjunto de relações das professoras e dos professores com a arte, as quais podem variar de acordo com o saber e com as circunstâncias. Em momento algum, tive a intenção de categorizar os indivíduos. Com base no estruturismo metodológico, busquei uma explicação considerando as relações numa

rede de raciocínio, na adequação dos conceitos do domínio teórico, na descoberta de uma realidade estrutural, e na combinação de idéias de coerência e correspondência de evidências empíricas. Assim, os resultados aqui apresentados somente podem ser generalizados em condições semelhantes, pois são datados e localizados e, neste sentido, carregados de significados construídos neste contexto especificamente, qual seja, com professoras e professores de arte que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino de Blumenau, Santa Catarina, entre os anos de 2006 e 2008.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1997. (Pensamento e ação no magistério).

ABREU, M. História dos textos, história dos livros, história das práticas culturais – ou uma outra revolução da cultura. In: CHARTIER, R. **Formas e sentido**: cultura escrita: entre distinção e apropriação. Campinas, SP: Mercado das Letras, ALB, 2003. (Histórias da leitura).

ARNS, D. P. E. **A técnica do livro segundo São Jerônimo**. Rio de Janeiro, RJ: Imago, 1993.

ARTE NA ESCOLA. Disponível em: <<http://www.artenaescola.org.br/index.php>>. Acesso em: 12 de nov. 2006.

BARBOSA, A. M. **A imagem no ensino da arte**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.

_____. **Arte-educação no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.

_____. **John Dewey e o ensino das artes no Brasil**. Ed. rev. e aum. São Paulo: Cortez, 2001.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2002.

BIASOLI, C. L. A. **A formação do professor de arte**: do ensaio... à encenação. Campinas, SP: Papirus, 1999.

BLUMENAU. Secretaria Municipal de Educação. **Conteúdos Programáticos**. Blumenau: SEMED, 2006. (mimeo).

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta pedagógica**: pré-escola e 1º e 2º ano do Ensino Fundamental. Blumenau: Prefeitura Municipal, 2007.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Pedagógica**: 3º e 4º ano do Ensino Fundamental. Blumenau: Prefeitura Municipal, 2008.

BOGDAN, R. BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto, 1994. (Ciências da educação)

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

_____. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. **Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm> Acesso em: 20 de julho de 2008.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus. **Educação Artística: leis e pareceres**. Brasília, 1981. (Documento e legislação 5)

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BUBECK, M. **Museu de Arte de Blumenau**. Fundação Cultural de Blumenau, Blumenau, 2008. Disponível em: <www.museudeartedeblumenau.com.br>. Acesso em: 15 de jun. de 2008.

BUORO, A. B. **O olhar em construção: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola**. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **Olhos que pintam: a leitura da imagem e o ensino da arte**. São Paulo: EDUC/ FAPESP/ CORTEZ, 2002.

CAMARGO, L. O livro infantil brasileiro: arte para crianças. In: **Leitura: Teoria & prática**. Associação de Leitura do Brasil. UNICAMP. Campinas: Mercado Aberto. Ano. 9. n. 15, p. 3 -7. junho 1990.

CARVALHO, C. **Aprendendo com a arte regional: uma experiência com educadores**. 125 f. Monografia (Especialização em O ensino da arte: fundamentos estéticos e metodológicos) – Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2001.

_____. **Currículo de arte: as escolhas dos conteúdos sob o olhar dos professores**. 2003. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e da Comunicação, Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2003.

CHAGAS, V. **Educação brasileira: o ensino de 1º e 2º graus: antes, agora e depois?** 2. ed. São Paulo: Saraiva, 1980.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. (org.). **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: ArtMed, 2005.

CHARTIER, R. **A Aventura do livro: do leitor ao navegador**. Trad. Reginaldo de Moraes. São Paulo: Editora UNESP, Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999. (Prismas)

_____. **Formas e sentido: cultura escrita: entre distinção e apropriação**. Campinas, SP: Mercado das Letras, ALB, 2003. (Histórias da leitura)

CLARO, A. T. Entre o livro e o leitor: o editor e a forma das idéias. In: **Cenários da Comunicação**. São Paulo: UNINOVE, v. 6, n. 1, p. 73-80, 2007.

COELHO, N. N. **Literatura infantil: teoria, análise e didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

CUNHA, L. A. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. 7. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.

_____, L. Literatura infantil e juvenil. In: Campello B, S.; Caldeira P. da T.; Macedo, V. A. A. (orgs.) **Formas e expressões do conhecimento: introdução às fontes de informação**. Belo Horizonte, MG: Escola de Biblioteconomia da UFMG, 1998.

DUARTE JR. J. F. **O sentido dos sentidos: a educação do sensível**. Curitiba: Criar, 2001.

FERREIRA, C. R.; CARVALHO, C. Escola de tempo integral: refletindo sobre o currículo e cultura escolares. IN: 2º SBECE – Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação, 2006, Canoas, RS: ULBRA. **Educação e cultura contemporânea**. Canoas, 2006. p. 1-13. CD-ROM.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRANGE, L. B. P. Arte e seu ensino, uma questão ou várias questões. In: BARBOSA, A. M. (org.) **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 49-60.

FRANZ, T. S. **Educação para uma compreensão crítica da arte**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2003.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FUSARI, M. F. de R.; FERRAZ, M. H. C. de T. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. **Metodologia do ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 1993.

GUMZ, I. **Lindolf Bell**. Timbó: Fundação Cultural de Timbó, 2008. Disponível em: <<http://www.lindolfbell.com.br>>. Acesso em: 8 jul. 2008.

HAIDAR, M. de L. M. **O ensino secundário no império brasileiro**. São Paulo: Grijalbo, Ed. Universidade de São Paulo, 1972.

HALLEWELL, L. **O livro no Brasil: sua história**. 2. ed. São Paulo: EDUSP, 2005.

HERNÁNDEZ, F. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

_____. **Catadores da cultura visual: transformando fragmentos em nova narrativa educacional**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LABARRE, A. **História do livro**. São Paulo: Cultrix; Brasília: INL, 1981.

LAJOLO, M; ZILBERMANN, R. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1996.

_____. **Um Brasil para crianças**: para conhecer a literatura infantil brasileira: história, autores e textos. São Paulo: Global, 1986.

LAMAS, N. de C. **Revisitamento “na” e “da” obra de Schwanke**. 2005. 336 f. Tese (Doutorado em Artes Visuais) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

LEBFREVE, L.; MARTIN, H.J. **O aparecimento do livro**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista; Hucitec, 1992.

LEITE, Maria Isabel. Livros de arte para crianças: um desafio na apropriação de imagens e ampliação de olhares. In: **ANPED**, 2004, Caxambu/MG. Sociedade, Democracia e Educação - Caderno do GT Comunicação e Educação. Caxambu/MG : ANPED, 2004. v. 1. p. 93-108.

LLOYD, C. **As estruturas da história**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

LUCAS, F. **Crepúsculo dos símbolos**: reflexões sobre o livro no Brasil. Campinas, SP: Pontes, 1989. (Literatura-crítica)

MAGALHÃES, A. D. T. V. Ensino da arte: perspectivas com base na prática de ensino. In: BARBOSA, A. M. (org.) **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002. p.161-174.

MANGUEL, A. **Lendo imagens**: uma história de amor e ódio. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MARTNS, M. C.; PICOSQUE, G.; GUERRA, Ma. T. T. **Didática do ensino da arte**: língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD, 1998.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2002. (A obra-prima de cada autor)

MEC. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=biblioteca_escola.html>. Acesso em: 28 de jul. de 2008.

MIGUEZ, F. **Nas arte-manhas do imaginário infantil**: o lugar da literatura na sala de aula. Rio de Janeiro: Zeus, 2000.

MOMENTOS do livro no Brasil. São Paulo: Ática, 1996.

- NEVES, A. **Imagem**: ampliando o olhar. PROLER, 2006. Palestra: Blumenau, 09 de outubro de 2006.
- NEITZEL, A. A.; DUARTE, B. K. da C. Poesia na escola: educação para a fruição estética. IN: **Anais do 16º COLE**. 10 a 13 de julho de 2007. UNICAMP. SP
- PEIXOTO, M. I. **Arte e grande público**: a distância a ser extinta. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. (Polêmicas do nosso tempo, 84).
- PILLAR, A. D. (org). **A educação do olhar**: no ensino das artes. Porto Alegre: Mediação, 1999.
- PILETTI, C.; PILETTI, N. **Filosofia e história da educação**. São Paulo: Ática, 1999.
- PINTO, Álvaro Vieira. **Ciência e existência**: problemas filosóficos da pesquisa científica. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. 8. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.
- POUGY, E. **Para olhar e olhar de novo**: suplemento didático. São Paulo, 2007. < <http://www.moderna.com.br/catalogo/encartes/85-16-04606-0.pdf>>. Acesso em: 29/10/2007.
- RAMOS-DE-OLIVEIRA, N. Educação: pensamento e sensibilidade. In: RAMOS-DE-OLIVEIRA, N.; ZUIN, A. A. S.; PUCCI, B (orgs.). **Teoria crítica, estética e educação**. Piracicaba, SP: Editora UNIMEP, 2001. (Teoria crítica, 3) p. 43-59.
- RICHTER, I. M. Multiculturalidade e interdisciplinaridade. In: BARBOSA, A. M. (org.) **Inquietações e Mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 85-93.
- _____. **Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.
- ROSA, M. C. da. **A formação de professores de arte**: diversidade e complexidade pedagógica. Florianópolis: Insular, 2005.
- ROMANELLI, O. de O. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- ROSSI, M. H. W. **Imagens que falam**: leitura da arte na escola. Porto Alegre: Mediação, 2003.
- SACRISTÁN, J. G. **Consciencia y acción sobre la práctica como liberación profesional de los profesores**. Barcelona: Universidad de Barcelona, 1990.
- SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Disciplinas Curriculares. Florianópolis: COGEN, 1998.

SANT'ANNA E SILVA, R. T. N. **Páginas de história: a criança, o livro e a arte.** 2000. 205 f. Dissertação (Mestrado em Comunicações e Artes) – Escola de comunicação e artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas.** Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

SCHRAMM, M. L. K. **Experiência com a proposta triangular no estágio de prática de ensino e para além da prática de ensino.** 1996. 218 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 1996.

SCHRAMM, M. L. K.; CABRAL, R. M. W.; BRANDT, I. M. Refletindo sobre a estrutura curricular dos cursos de artes visuais. In: PILOTTO, S. S. D. (org.) **Processos curriculares em arte: da universidade ao ensino básico.** Joinville, SC: UNIVILLE, 2005. p. 43-56.

TEUBER, M. **Reflexos e reflexões sobre a Proposta Triangular no ensino da arte nas escolas municipais de Curitiba de 5ª. a 8ª. séries.** 2007. 286f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

THESAURUS. Disponível em: <<http://www.thesaurus.com.br>>. Acesso em: 29 jul. 2008.

KNOP, M. **Programa de educação artística e área de música da Rede Municipal de Educação de Blumenau.** Blumenau: SEMED, 1995. (mimeo)

UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU. **Relatório final das atividades desenvolvidas pelo pólo regional de Blumenau - Projeto Arte na Escola.** Blumenau, 1993.

_____. **Relatório final das atividades desenvolvidas pelo pólo regional de Blumenau - Projeto Arte na Escola.** Blumenau, 1995.

VAZQUEZ, A. S. **As idéias estéticas de Marx.** Trad. Carlos Nelson Coutinho. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. **Convite à estética.** Trad. Gilson Baptista Soares. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1999.

ZILBERMAN, R. Literatura infantil: livro, leitura, leitor. In: ZILBERMAN, R. (org.). **A produção cultural para a criança.** 4. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990. p. 93-115.

_____. **Como e por que ler a literatura infantil brasileira.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

ZOTTI, S. A. **Sociedade, educação e currículo no Brasil:** dos jesuítas aos anos 80. 2001. 207 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Contestado, Caçador, 2001.

REFERÊNCIAS DOS LIVROS DE ARTE:

ACEDO, Rosane; ARANHA, Cecília. **Encontro com Segal.** Ilustrações Dalí. São Paulo: Minden, 1999. (Encontro com a arte brasileira).

BALLMANN, Regina. **Pedro Dantas.** Blumenau: HB, 2007.

BJÖRK, Christina. **Linéia no jardim de Monet.** Ilustração: Lena Anderson e tradução de Ana Maria Machado. São Paulo: Salamandra, 1992. (Jardim dos pintores).

BRAGA, Ângela. **Tarsila do Amaral.** São Paulo: Moderna, 1998. (Mestres das artes no Brasil).

BRAGA-TORRES, Angela. **Contando a arte de Di Cavalcanti.** São Paulo: Noovha América, 2003. (Contando a arte)

CAMARGO, Pierina / ESTEVES, Rosa. **Brincando com arte:** Guignard. São Paulo: Noovha América, 2003. (Brincando com arte).

CANTON, Katia. **Brasil, olhar de artista.** São Paulo: DCL - Difusão Cultural do Livro, 2001.

_____. **Contos que valem uma fábula:** histórias de animais animados. Ilustrações: Siron Franco. São Paulo: Difusão Cultural, 1996. (Arte conta histórias).

_____. **Escultura aventura.** São Paulo: DCL – Difusão Cultural do Livro, 2004.

_____. **Espelho de Artista.** São Paulo: Cosac & Naify Edições, 2001.

_____. **Mesa de artista.** São Paulo: Cosac & Naify, 2004.

CARUSO, C.; BONITO, A. **Anita Malfatti.** São Paulo: Callis, 2002. (Crianças famosas).

CAULOS. **Mondrian, o holandês voador.** Rio de Janeiro: Rocco, 2007.

CIBOUL, Adèle. **As cores.** Tradução de Maria Luiza Newlands da Silveira. São Paulo: Moderna, 2001. (Criança curiosa).

FIGUEIREDO, Lenita Miranda de. **História da Arte para crianças.** São Paulo: Pioneira e Secretaria de Estado da Cultura, 1982.

FONTANEL, Beatrice; D'HARCOURT, Claire. **O trabalho dos escultores.** Tradução Célia Regina de Lima. São Paulo: Melhoramentos, 1995.

GALDINO, Jefferson; VENTURA, Nancy Caruso. **Brincando com arte:** Guersoni. São Paulo: Noovha América, 2003. (Brincando com arte).

GIRARDET, Sylvie; MERLEAU-PONTY, Claire. **Os quadros de Pablo.** Ilustração: Nestor Salas, Tradução: Heloisa Jahn. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1996. (Por dentro da arte).

_____. **A arte de Leonardo.** Ilustração: Nestor Salas. Tradução de Heloisa Jahn. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1996. (Por dentro da arte).

JOHNSON, Jane. **A Princesa e o pintor.** Tradução: Pedro Bandeira. São Paulo: Salamandra, 1994.

MASON, Antony. **No tempo de Warhol.** Tradução: Regina Gomes de Sousa. São Paulo: Callis, 2004. (Arte ao redor do mundo).

MACHADO, Ana Maria. **Arte popular.** Rio de Janeiro: Berlendis & Vertecchia, 1986. (Arte pra criança).

MARTINS, Alberto. **Goeldi:** história de horizonte. São Paulo: Paulinas, 1995. (Lua nova. Série olharte).

MAYHEW, James. **Érica e os girassóis.** Tradução: Renata Siqueira Tufano. São Paulo: Moderna, 2001.

_____. **Érica e a Mona Lisa.** São Paulo: Moderna, 2001.

MIGUEZ, Fátima. **Com o coração na mão.** Ilustrações: Graça Lima. São Paulo: DCL – Difusão Cultural do Livro, 2000. (Com uma história na mão).

_____. **Em boca fechada não entra mosca.** Ilustrações: Graça Lima. São Paulo: DCL – Difusão Cultural do Livro, 1999. (Com uma história na mão).

_____. **Paisagens Brasileiras.** Ilustrações de Pedro Rafael. São Paulo: DCL – Difusão Cultural do Livro, 2003.

MÜHLBERGER, Richard. **O que faz de um Brugel um Brugel?** Trad. Valentina Fraíz-Grjalba. São Paulo: Cosac & Naif, 2004. (O que faz de um mestre um mestre?).

NÚCLEO DE ARTE-EDUCAÇÃO DO MASC. **Vamos conhecer o MASC?** Florianópolis: MASC, 2005.

PERIC, Thereza. **Se o jardim voasse não seria jardim, seria avião.** São Paulo: Edições Serviço Educativo do MASP, 1997.

RENSHAW, Amanda. **O livro de arte para criança.** Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese, Porto Alegre / Londres: Artmed / Phaidon, 2006.

ROCHA, Ruth. **Boi, boiada, boiadeiro**. Reproduções: José Alencar da Silva. São Paulo: Quinteto Editorial. 1987.

ROCHA, Ruth; ROTH, Otávio. **O livro das tintas**. Ilustração: Raquel Coelho. São Paulo: Melhoramentos, 1992. (Homem e a comunicação).

ROMERO, Olga. **Maria das cores**. Ilustrações: Denise Roman. Curitiba: Arte e Letra, 2005.

SANT'ANNA, Renata; DE CARVALHO, Maria do Carmo Escorel; BITTENCOURT, Edgar. **De dois em dois um passeio pelas Bienais**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

SANT'ANNA, Renata. **Lygia Clark: linhas vivas**. São Paulo: Paulinas, 2006. (Arte à primeira vista).

_____. **Uma volta com Volpi**. São Paulo: MAC. (Projeto Arte Sesc).

SANTA ROSA, Nereide Schilaro. **Cores e formas: a segunda metade do século XX**. Rio de Janeiro: Pinakothèque, 2002. (História da arte brasileira para crianças).

_____. **Lendas e personagens**. São Paulo: Moderna, 2001. (Arte e raízes).

SCHLINDWEIN, Izabela Liz. **Arte catarinense: para crianças e adolescentes**. Blumenau: Nova Letra, 2005.

SOUSA, Mauricio. **História em quadrões**. São Paulo: Globo, 2001.

TRZMIELINA, Nadine; BONITO, Ângelo. **Portinari**. 2. ed. São Paulo: Callis, 1997. (Crianças famosas).

TÜRK, Hanne. **Filipe e a arte**. Martins Fontes. São Paulo, 1987.

VISCONTI, Guido. **Aquele gênio, o Leonardo**. Tradução: Marina Colasanti. Ilustração de Bimba Landmann. São Paulo: Ática, 2003.

WINTER, Jonah. **Frida**. Ilustrado por Ana Juan, tradução: André Jenkino do Carmo. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.

ZAKZUK, Maísa. **Meu museu**. Ilustrações de Daniel Kondo. São Paulo: Editora Panda, 2004.

ZIROTT, Claudio. **Amarelo, azul e...** São Paulo: Berlendis & Vertecchia, 2004.

DOS LIVROS DE ARTE ADQUIRIDOS PELA SECRETARIA MUNICIPAL DE ENSINO DE BLUMENAU E ENCAMINHADOS AS ESCOLAS

SELLIER, Marie. **C de Cézanne**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2000.

_____. **M de Monet.** São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1997.

_____. **M de Matisse.** São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1999.

_____. **T de Toulouse Lautrec.** São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1999.

ROSA, Sonia. **Amores de artistas.** São Paulo: Paulinas, 2001.

NEVES, André. **Mestre Vitalino.** São Paulo: Paulinas, 2000.

ZATS, Lia. **Tarsila.** São Paulo: Paulinas, 1997.

DOS LIVROS DE ARTE ENCAMINHADOS PELO FNDE ENCONTRADOS NAS ESCOLAS

AMADO, Jorge. **O gato malhado e a andorinha sinhá:** uma história de amor. Ilustrações de Carybé. 23. ed. Rio de Janeiro: Record, 1993.

CANTON, Kátia. **Brincadeiras: pinturas de Alfredo Volpi.** São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. **Maria Martins:** mistério das formas. São Paulo: Paulinas, 1997. (Lua nova. Série olharte).

FORSLIND, Ann. **Pinturas:** jogos e experiências. Tradução: Margareta Svensson. São Paulo: Callis, 1997.

LEITÃO, Mércia; DUARTE, Neide **Um fotógrafo chamado Debret.** São Paulo: Editora Brasil, 1997.

MACHADO, Ana Maria. **Era uma vez três...** Pinturas de Alfredo Volpi. Rio de Janeiro: Berlendis & Vertecchia, 1996. (Arte para crianças)

_____. **Portinholas.** Desenhos e pinturas: Cândido Portinari. São Paulo: Mercuryo Jovem, 2003.

NEVES, André. **Mestre Vitalino.** São Paulo: Paulinas, 2000.

PASSUELO, Maria do Céu. **Formas.** São Paulo: Nacional, 2005.

PONTY, Eric. **Menino retirante vai ao circo de Brodowski.** São Paulo: Musa, 2003.

RYLANT, Cyntia. **Café com Van Gogh.** Rio de Janeiro: José Olympio, 2002.

SABINO, Fernando. **O pintor que pintou o sete.** Pinturas: Carlos Scliar. Rio de Janeiro: Berlendis & Vertecchia, 1986;

SANT'ANNA, Renata; CARVALHO, Maria do Carmo Escorel de; BITTENCOURT, Edgar. **De dois em dois: um passeio pelas bienais**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

SCLIAR, Moacyr. **Navio das cores**. Pinturas de Lasar Segall. Rio de Janeiro: Berlendis & Vertecchia, 2003. (Arte para crianças).

TRZMIELINA, Nadine; BONITO, Ângelo. **Portinari**. 2. ed. São Paulo: Callis, 1997. (Crianças famosas).

VERÍSSIMO, Luís Fernando. **O arteiro e o tempo**. Pinturas de Glauco Rodrigues. Rio de Janeiro: Berlendis & Vertecchia, 1994. (Arte para crianças).

COLEÇÕES CITADAS PELAS PROFESSORAS E PELOS PROFESSORES:

Crianças famosas. São Paulo: Callis.

Mestres das artes no Brasil. São Paulo: Moderna.

Mestres das artes. São Paulo: Moderna.

Gênios da pintura. São Paulo: Abril Cultural.

Grandes Mestres. São Paulo: Ática.

Criança e arte: Descobrindo as artes visuais. São Paulo: Ática.

Vamos brincar. Rio de Janeiro: Salamandra.

Horizontes: Arte, linguagem visual. São Paulo: IBEP.

Arte e raízes. São Paulo: Moderna.

Contando a arte. São Paulo: Noovha América.

Aprendendo com arte. Campinas, SP: Árvore do Saber.

LIVROS DE ARTE CITADOS PELAS PROFESSORAS E PELOS PROFESSORES:

AZEVEDO, H. de A. **Tarsila do Amaral**. Campinas, SP: Árvore do Saber, 2004. (Aprendendo com arte).

BANDEIRA, P. **As cores de Laurinha**. 2. ed. São Paulo: Rosari, 1994.

COLL, C.; TEBEROSKY, A. **Aprendendo arte**: conteúdos essenciais para o ensino fundamental. São Paulo: Ática, 1999.

_____. **Aprendendo personagens.** São Paulo: Ática, 2000.

FIGUIREDO, L. M. de. **História da arte para crianças.** São Paulo: Pioneira e Secretaria do Estado da Cultura, 1982.

GARCEZ, L; OLIVEIRA, J. **Explicando arte brasileira.** São Paulo: Ediouro, 2003.

_____. **Explicando a arte:** uma introdução para entender e apreciar as artes visuais. São Paulo: Ediouro, 2003.

GULLAR, F. **Um gato chamado gatinho.** Ilustrado por Ângela Lago. Rio de Janeiro: Salamandra, 2000.

KOHL, M. F. **O livro dos arteiros:** arte grande e suja! Porto Alegre: Artmed, 2002.

LIVRO da arte, O. Trad. Mônica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

LIZ, I.; OTACÍLIO, C. **Artistas catarinenses:** para crianças e adolescentes. Blumenau, SC: Nova Letra, 2005.

LOUMAYE, J. **Van Gogh:** um toque de amarelo. Trad. e adap. Ana Maria Machado. 3. ed. Rio de Janeiro: Salamandra, 1990. (Jardim dos pintores).

MAYHEW, J. **Érica e os girassóis.** São Paulo: Moderna, 2001.

NEWBERY, E. **Como e por que se faz arte.** Trad. Maria da Anunciação Rodrigues. São Paulo: Ática, 2005.

PROJETO PORTINARI. **O Brasil de Portinari.** Rio de Janeiro: Projeto Portinari, 1997. Catálogo de exposição.

POUGY, E. **Para olhar e olhar de novo.** São Paulo: Melhoramentos, 2005.

RAFFA, Ivete. **Fazendo arte com os mestres.** São Paulo: Escolar, 2006.

_____. **Fazendo arte com os mestres 2.** São Paulo: Escolar, 2006.

_____. **Fazendo arte com os mestres 3:** escultura. São Paulo, 2007.

RADÜNZ, Dennis; KLAMT Valdemir. **O céu deveria ser azul.** Florianópolis: SESC/SC, 2005.

RENSHAW, A. **O livro de arte para crianças.** Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Arted, 2006.

SELLIER, M. **T de Toulouse-Lautrec.** Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

VISCONTI, G. **Aquele gênio, o Leonardo**. Trad. Marina Colasanti. São Paulo: Ática, 2003.

OUTRAS LITERATURAS CITADAS PELAS PROFESSORAS E PELOS PROFESSORES:

AZEVEDO, R. **Contos para enganar a morte**. São Paulo: Ática, 2003.

GREIVE, B. T. **Um dia daqueles**: uma lição de vida para levantar o seu astral. São Paulo: Sextante, 2001.

HURI, M. R. **Os olhos verdes do dragão**. Trad. Gilda de Aquino. São Paulo: Brinque-Book, 2001.

KING, S. M. **O homem que amava caixas**. Trad. Gilda de Aquino. São Paulo: Brinque-Book, 1997.

MACHADO, M. C. **Pluft, o fantasminha**. São Paulo: Companhia das letrinhas, 2002.

MUNDURUKU, D. **Kabá-Darebú**. São Paulo: Brinque-Book, 2002.

SHAKESPEARE, W. **Hamlet**. Adaptação de Charles e Mary Lamb. Trad. Floriano Tescarolo. São Paulo: Dimensão, 2001.

REIDER, Katja. **Orelha de limão**. São Paulo: Brink-Book,

VASCONCELOS, J. M. **Meu pé de laranja lima**. São Paulo: Melhoramentos, 2004.

WOOD, A. **A casa sonolenta**. Trad. Gisela Maria Padovan. São Paulo: Ática, 1993.

ZIRALDO. **O joelho Juvenal**. São Paulo: Melhoramentos, 1983.

ZIRALDO. **Flicts**. São Paulo: Melhoramentos, 1983.

MELO, HAIDI R. B. de. **Conhecendo a música e os instrumentos musicais**. Blumenau, SC: Todo livro, 2004.

BIBLIOGRAFIA COMENTADA

Nesta bibliografia, estão presentes resumos das coleções e dos livros de arte citados pelas professoras e professores. Alguns são livros de arte para crianças, outros são livros de história da arte, outros, ainda, são livros paradidáticos. Encontram-se aqui subdivididos como nas análises.

Coleções:

Coleção “Crianças famosas”. São Paulo, Callis.

“Crianças famosas” é uma coleção da Editora Callis, com traduções da coleção inglesa “Famous Childrens”. Os livros são assinados por Tony Hart e Susan Hellard. Os primeiros títulos eram sobre músicos, como Bach, Beethoven, Brahms, entre outros. Posteriormente, foram incluídos títulos de artistas na área das artes visuais. Assim, a coleção possui títulos como Da Vinci, Picasso, Toulouse-Lautrec, entre outros. Atualmente, a coleção possui 23 títulos, organizados a partir da história da infância desses artistas, pois contam do momento de nascimento ao momento em que começam a se descobrirem artistas. A coleção foi aos poucos sendo ampliada com títulos de artistas, músicos e escritores brasileiros, como Anita Malfati, Volpi, Villa Lobos, Carlos Gomes, Monteiro Lobato, entre outros. Os livros da coleção brasileira são assinados por Carla Caruso e Ângelo Bonito e possuem ilustrações que sugerem os acontecimentos citados e, no caso dos artistas visuais, com algumas poucas ilustrações de suas obras. Não discutem com profundidade conceitos da arte; apenas indicam alguns. Os livros desta coleção apresentam um artista a partir de um texto linear da sua história.

Coleção “Mestres das artes”. São Paulo: Moderna.

Das coleções citadas, a “Mestres das artes” foi iniciada em 1996; é da editora Moderna, com livros traduzidos, na sua maioria, por Mike Venezia. São vários os pintores que integram esta coleção: Da Vinci, Michelangelo, Monet, Paul Klee, Picasso, Van Gogh, entre outros, num total de 12 títulos. Esta coleção apresenta uma linguagem simples, com partes nas quais é apresentado o artista, sua

linguagem artística, suas principais temáticas, sua história, com ilustrações que lembram quadrinhos, com diálogos mesclados a imagens de obras do artista. Esta foi uma coleção citada três vezes pelas professoras e professores. Muitos dos artistas nominados são títulos desta coleção, tais como Picasso, Claude Monet, Edward Hopper, Henri de Toulouse-Lautrec, Leonardo Da Vinci, Michelangelo, Paul Klee, Pablo Picasso, Pieter Bruegel, Paul Gauguin, Salvador Dalí e Vincent Van Gogh. Os livros desta coleção também apresentam uma artista a partir de um texto linear da sua história.

Coleção “Mestres das artes no Brasil”. São Paulo: Moderna.

Esta coleção foi editada devido à aceitação da coleção “Mestres das artes” da mesma editora. A autora destes títulos brasileiros é Nereide Schilaro Santa Rosa. Estes livros possuem muitas imagens de obras e fotografias dos artistas, dos parceiros, dos familiares e dos lugares onde viveu. O texto apresenta a história dos artistas de maneira linear, atendo-se a algumas obras; apresenta pequenas reflexões sobre suas produções, temáticas e técnicas. Vários são os títulos desta coleção: Candido Portinari, Tarsila do Amaral, Alfredo Volpi, Tomie Ohtake, entre outros. São livros que apresentam a história do artista de forma linear.

Coleção “Gênios da pintura”. São Paulo: Abril Cultural.

“Gênios da pintura” foi citada por um professor. Esta coleção é uma obra da editora Abril Cultural, composta por fascículos que foram vendidos quinzenalmente entre julho de 1967 e abril de 1969. Estes 96 fascículos compunham uma coleção de 8 volumes, compostos por 12 fascículos cada. Vários foram os artistas contemplados nesta coleção, incluindo-se alguns brasileiros. Os volumes não são organizados em ordem cronológica. Os fascículos e as pastas foram vendidos em bancas ou distribuidores da editora e nos primeiros anos também em domicílio.

Coleção “Grandes mestres”. São Paulo: Ática.

“Grandes mestres” é da Editora Ática. Em seu catálogo, os livros desta coleção são categorizados como paradidáticos. Assim, é possível compreender que

o objetivo desse material é servir de suporte ao trabalho pedagógico do professor. Esta coleção possui 10 títulos, todos com textos traduzidos. Os títulos são: Alberto Giacometti, escrito por Jackie Gaff; Claude Monet, por Susie Hodge; Frida Kahlo, por Jill A. Laidlaw; Henri Matisse, por Jude Welton; Marc Chagall, também por Jude Welton; Pablo Picasso, por Kate Scarborough; Paul Cézanne, por Nathaniel Harris; Paul Klee, por Jill A. Laidlaw; Salvador Dali, por Robert Anderson; e Vincent van Gogh, por Jen Green. Os livros apresentam a história dos artistas com enfoques em suas vidas e em suas obras. As ilustrações são obras dos artistas que, em alguns casos, tomam a página inteira. Uma linha do tempo está presente com fatos importantes da vida e do tempo em que o pintor viveu. Ao final, é apresentada uma lista de *sites*, museus e galerias que abrigam suas obras e um glossário com termos específicos. Os livros são ingleses e possuem uma seção sobre a influência desses pintores nas produções artísticas brasileiras. Esta etapa do livro possui autoria de Beá Meira. Apenas um professor citou esta coleção.

Coleção “Aprendendo com arte”. Campinas, SP: Árvore do Saber.

A coleção “Aprendendo com arte” foi escrita por Heloisa de Aquino Azevedo e possui títulos de artistas brasileiros. É vendida em uma caixa que contém um livro para o professor, com dicas didáticas e com reproduções das obras-de-arte em tamanhos maiores. Os artistas que compõem esta coleção são Tarsila do Amaral, Candido Portinari, com dois títulos cada, e Tao Sigulda, com um título.

Coleção “Criança e arte: descobrindo as artes visuais”. São Paulo: Ática.

Esta coleção foi escrita por Eliana Pougy, editada pela Ática no ano de 2004. São quatro volumes, e o foco é o ensino dos conceitos da arte. O roteiro que segue na composição dos temas discutidos envolve a experiência com o fazer artístico, sob o título “Experimente”; apresenta artistas que se envolveram nestas técnicas ou temas em “Conheça outras experiências”; discute a história do artista em “Quem é o artista”; e, depois, faz propostas para o fazer do aluno indicando “Agora é com você”. Por fim, traz curiosidades sobre o que foi trabalhado em “Você sabia?” Os livros são divididos em alguns eixos.

O volume 1 tem como unidades: o ponto e a linha; a forma; escultura em arame; cores primárias e secundárias, o preto e o branco – cores vivas; formas geométricas; e a expressão na arte.

O volume 2 está dividido em textura; artesanato e tecelagem; formas interligadas; cada forma em seu lugar; formas em ação; cores frias e cores quentes – cores expressivas.

O volume 3 divide-se em colagem; alto e baixo relevo; cores complementares, o preto e o branco – cores vibrantes; gravura; o que está atrás, o que está na frente; o que está longe, o que está perto.

O volume 4 divide-se em construções; artesanato e cerâmica; esculturas – côncavo, convexo e vazio; ponto de vista – observação; cores suaves – tons de cinza e de marrom; cores iluminadas e suas sombras.

Coleção “Baú de brinquedos”. Brasília: Thesaurus.

A coleção “Baú de brinquedos” é uma publicação da editora Thesaurus, escrita por Nice Coutinho Guerra. É composta por três livros: **Palavra de Saci** (2004), **Vamos brincar, criança** (2005) e **Como brincar e fazer brinquedos** (2008). O foco desta coleção é a relação da criança com a cultura popular. Utiliza-se de lendas, de jogos, de brincadeiras, de brinquedos, de formas de falar que são resgatadas como registro, ao mesmo tempo em que ensina as brincadeiras e curiosidades folclóricas. No terceiro livro, a autora ensina diversas brincadeiras, peteca de papel, cata-vento, telefone de latinhas, corrupio, espelho falso, a língua do P, entre outras. (THESAURUS, 2008).

Coleção “Horizontes: arte, linguagem visual”. São Paulo: IBEP.

Esta coleção foi escrita por Bruna Renata Cantele e Ângela Cantele Leonardi. Possui três volumes. Foi editada pelo Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas (IBEP). É uma coleção de livros de apoio ao professor e, segundo as autoras, “Nosso material pretende ser um instrumento de trabalho vinculado aos PCNs e aos conteúdos específicos que deverão desenvolver-se dentro da sala de aula” (s/ano, p. 3). A primeira parte do livro é composta por um diálogo com o professor, intitulada

Manual do Professor, no qual as autoras abordam questões, como o planejamento, os conteúdos, o papel do professor e a avaliação. Posterior a esta parte, apresentam o Caderno Pedagógico, que é direcionado ao aluno. Neste sentido, é um livro didático de ensino de arte, pois possui uma versão que é o Manual do Professor. Os volumes são divididos em unidades que são organizadas em tópicos a partir de alguns conceitos das artes visuais. Estes tópicos possuem, inicialmente, uma breve explicação e, posteriormente, uma atividade.

Coleção “A arte de olhar”. São Paulo: Scipione.

Coleção escrita por Nereide Schilaro Santa Rosa. Composta de três volumes, de livros paradidáticos, foi editada pela Scipione. Sua proposta é composta por atividades que estimulam o olhar da criança e a provocam a realizar diversas atividades. O primeiro título de 2002 é **A arte de olhar animais**; ainda nesse ano, **A arte de olhar famílias**; e, por fim, em 2003, **A arte de olhar festas**. Em todos os três livros, o eixo norteador são imagens de obras-de-arte de diversos artistas, com as temáticas propostas nos títulos.

Coleção “Arte e raízes”. São Paulo: Moderna.

A Coleção “Arte e raízes”, escrita por Nereide Schiliaro Santa Rosa, é composta por cinco volumes e seu enfoque é a diversidade cultural com temas da arte popular brasileira. Os títulos dos livros são **Festas e tradições, Lendas e personagens, Usos e costumes, Religiões e crenças, Brinquedos e brincadeiras**. É uma coleção de livros de tema relacionados à arte para crianças com foco na arte popular. Os livros são ilustrados com reproduções de obras-de-arte de diversos artistas brasileiros.

Coleção “Contando a arte”. São Paulo: Noovha América.

Esta coleção é escrita por diversos autores e publicada pela editora Noovha América. Conta com vinte e dois títulos de artistas brasileiros. São livros que apresentam um artista a partir de um texto linear da história do artista. Os livros desta coleção vêm em duas caixas nas quais, além de onze livros, têm quarenta e

quatro reproduções de obras-de-arte dos artistas que os livros contam a história. Todos são livros de artistas brasileiros. São títulos desta coleção: Vaccarini, Cláudio Tozzi, Brecheret (com dois títulos), Guignard, Gilberto Gomes, Da Paz, Djanira, Peticov, Rubens Matuck, Di Cavalcanti, Jocelino Soares, C A Costa, Waldomiro de Deus, Ranchinho, Guersoni, Waldemar Mar, Maroubó, Adelio Sarro, Di Caribé, Darcy Penteado, Gisele Ulisse. Os livros são ilustrados com imagens das obras dos artistas e com fotografias.

Livros:

AZEVEDO, H. de A. **Tarsila do Amaral**: a primeira dama da arte brasileira. Campinas, SP: Árvore do Saber, 2004. (Aprendendo com arte).

Neste livro da coleção “Aprendendo com arte”, a autora Heloiza de Aquino apresenta os agradecimentos e a dedicatória do livro. Na seqüência e o índice, a apresentação e divide o livro em pequenos capítulos.

Inicia apresentando a artista Tarsila do Amaral, com um pequeno texto biográfico, ilustrado com uma fotografia da artista. No canto superior direito da folha direita, apresenta uma pequena imagem do Abaporu que acompanha todo o livro, abaixo da indicação da página.

Na seqüência, há um pequeno texto sobre A Semana da Arte Moderna, ilustrado pela obra Chapéu Azul, e o retrato de Mario Andrade, realizado pela artista. Na página 14, há um pequeno glossário explicando alguns movimentos da arte modernista. Há, também, um espaço de interação, pois, ao lado, há imagens da artista com a seguinte provocação “Observe as tela e associe-as às descrições ao lado”. A página 16 dá continuidade à história da artista, entremeada por imagens e um poema de Oswald de Andrade. O livro aborda cronologicamente o Movimento pau-brasil; A fase antropofágica; e A fase social e as reformulações de suas criações. Por fim, apresenta um glossário com as técnicas que a artista usava em suas tela e provoca o leitor a associar a imagens na página ao lado.

No meio do livro, inicia ou, melhor, aparece organizado um outro material que está escrito de cabeça para baixo, no qual o leitor se vê provocado a virar o livro de ponta-cabeça e iniciar de trás para frente uma nova leitura. Esta parte recebe o mesmo título, no entanto com o seguinte subtítulo: “Diversas maneiras de olhar...”.

Esta parte do livro inicia com um novo índice e com provocações de atividades que podem ser realizadas a partir da obra da artista. São assim intituladas: atividades que você poderá realizar; releituras das telas de Tarsila; formação da população brasileira; árvore etnológica; grupos estrangeiros; uma visão geral da música brasileira; os fatos sociais e políticos que influenciaram a vida social brasileira; curiosidades da Fazenda São Bernardo; glossário; e bibliografia. Cada capítulo está organizado com informações e atividades que envolvem o leitor, em alguns momentos deixando clara a intencionalidade de dirigir-se ao espaço escolar, quando indica exemplos de crianças de algumas escolas e falas de professores.

BANDEIRA, P. **As cores de Laurinha**. Ilustrações: Walter Ono. São Paulo: Rosari, 1994.

As cores de Laurinha narra a história de uma menina que deseja comprar uma bolsa dourada para sua mãe no dia das mães e precisa encontrar uma forma de conseguir dinheiro. A relação com a arte está no diálogo que faz com os materiais utilizados para o desenho e com as cores. O livro aborda a teoria das cores, sem uma linguagem específica, mas mostra ao leitor que, das cores primárias – vermelho, azul, amarelo mais o preto – é possível criar todas as outras cores. Logo após a folha de rosto e a dedicatória do livro, é apresentada ao leitor uma breve carta dos editores indicando que a Gráfica Editora Hamburg faz 25 anos e que este livro partilha esta aprendizagem que a editora teve com as cores. O texto é assinado por Wilson Siviero, Ariovaldo Capano e Ayrto Alberto Schvan.

O livro inicia contando o desejo da menina de presentear sua mãe, a idéia que construiu para conseguir alcançar este objetivo e o processo de feitiço dos desenhos, que foi a solução encontrada. A menina dialoga com o lápis de escrever, que a auxiliará nesse percurso e, posteriormente, com os lápis coloridos. No percurso da história, Laurinha convence o lápis de desenho que a borracha é sua amiga e que ela serve para corrigir os erros das pessoas. O lápis de desenho a auxilia no feitiço de 30 desenhos que a menina pretende vender. Os lápis coloridos a ensinam a misturar as cores e colorem todos os desenhos. Depois, com a ajuda deles, a menina faz um cartaz para vender os desenhos e comprar a bolsa para sua mãe. A história é dividida em capítulos, nos quais o autor apresenta os diversos momentos vividos pela menina na tarefa de conseguir dinheiro para comprar a bolsa para sua mãe. Assim, por fim, o livro apresenta a primeira freguesa da menina e o

resultado desta empreitada. Ao final da história, são apresentados o autor e o ilustrador da mesma.

COLL, C.; TEBEROSKY, A. **Aprendendo personagens**. São Paulo: Ática, 2000.

Este livro é organizado com “conteúdos essenciais para o Ensino Fundamental”. Não foi possível encontrar um exemplar deste para melhor análise. Apenas se identificou que é organizado a partir da história de alguns personagens que compuseram o cenário em diversas áreas.

COLL, C.; TEBEROSKY, A. **Aprendendo arte: conteúdos essenciais para o Ensino Fundamental**. São Paulo: Ática, 1999.

Este livro é organizado com “conteúdos essenciais para o Ensino Fundamental”. A partir disso, os autores sistematizam o livro em três capítulos. O primeiro se refere às Artes Visuais, no qual discutem o que é a linguagem visual, o fazer e olhar imagens, o artesanato e as artes decorativas e as maneiras de tratar as formas e imagens. O segundo capítulo é sobre a Música e a Dança, no qual discutem os sons e a música, a composição e a interpretação na música, a escuta da música, a danças e o corpo e as músicas e danças no Brasil. O terceiro capítulo é intitulado Teatro. Nele, os autores discutem a representação, o uso do corpo e da voz no teatro, a obra teatral e a construção do espetáculo teatral e, por fim, por que ir ao teatro. O texto é informativo e com imagens fotográficas e ilustrações relacionadas ao texto. É um livro para o professor utilizar na organização de suas aulas e na seleção de conteúdos para as aulas de arte.

FIGUEIREDO, Lenita Miranda de. **História da arte para crianças**. São Paulo: Pioneira e Secretaria de Estado da Cultura, 1982.

História da arte para crianças foi o primeiro livro de arte dedicado a crianças no Brasil. O livro inicia com uma apresentação da autora e, posteriormente, são apresentados prefácios, de Carlos von Schmidt e Enerstina Karman, que também indicam a relevância da obra e apresentam a autora.

Antes de iniciar a história propriamente dita, é indicada a divisão histórica dos tempos: Antiguidade, Média e Moderna, com as datas e localização de grandes

acontecimentos. Na página à direita, inicia o enredo do livro, segundo o qual, num domingo ensolarado, duas crianças, Daniela e Marcelo, vão passar as férias escolares na casa de um tio, o Tio Emílio. Essas crianças, que já convivem com arte, ganham do tio uma passagem para a Europa, onde um casal de tios os recebe. Logo no início, é informado ao leitor que elas já aprenderam muito sobre este assunto com os pais, os avós e os tios.

Nessa tarde ensolarada e durante alguns dias, o Tio Emílio conta às crianças um pouco da história da arte para que possam aproveitar o roteiro de museus dos países que visitarão. Os museus que o tio indica para as crianças são: Museu do Prado, em Madri, na Espanha; Museu do Louvre, em Paris, na França; Palazzo Degli Uffizi (Palácio dos Negócios), em Florença, na Itália; e Academia, também em Florença, na Itália. O livro apresenta um diálogo do tio Emilio com as crianças. É organizado linearmente, apresentando a história da arte desde a Pré-História, com um capítulo destinado às cavernas e sambaquis brasileiros, até o movimento da Op-Art. Assim, o enredo é focado na arte européia, passando pelos mais diversos movimentos e estilos artísticos. Apresenta, em alguns capítulos, as artes chinesa e japonesa, a arte na Índia e um capítulo sobre Candido Portinari.

Por fim, apresenta as crianças chegando a Paris para ficarem com os tios Nicole e Paulo. Elas enviam para o Tio Emílio uma carta com uma fotografia de ambos nas escadarias do Museu do Louvre. Na última página, a autora apresenta as referências bibliográficas. O livro é ilustrado com reproduções das obras que o tio Emílio apresenta aos meninos. Além destas, fazem parte do livro duas ilustrações de Marcos Sant'Anna. A primeira imagem que aparece é a do Tio Emílio com as crianças, e a última é das crianças nas escadarias do museu na França. O texto, apesar de seu diálogo, é denso, pois carrega muitas informações históricas. É um livro de história da arte que condensa um longo período dessa história.

GARCEZ, Lucília e Jô OLIVEIRA, Jô. **Explicando a arte brasileira**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2003.

O eixo, no livro **Explicando a arte brasileira**, são os momentos históricos brasileiros. Assim, aborda “A arte antes de Cabral chegar ao Brasil”, com a arte rupestre, tapajó e marajoara (2003, p. 12). O segundo capítulo apresenta a “Arte européia no Brasil”: como se deu a ocupação da terra, a arquitetura colonial, os

jesuítas e as missões e os holandeses (2003, p. 26). “O esplendor do Barroco” traz as características das obras, os principais artistas e os desdobramentos (2003, p. 42); “As origens do sentimento nacional” apresenta o neoclassicismo, a família real, a missão francesa, a fotografia e os cientistas no país (2003, p. 58). Ainda no capítulo cinco, a “Construção da identidade nacional” faz uma explanação sobre o romantismo, o realismo / naturalismo e o início da modernidade; posteriormente, “A modernidade” aborda questões sobre a relação entre economia e a arte, a Semana de Arte Moderna e os modernistas (2003, p. 80 e 104). No capítulo sete, em “Tendências contemporâneas”, os autores discorrem sobre a 1ª Bienal Internacional de São Paulo, entre outros eventos, as transformações no século XX, a arte popular, a fotografia, o cinema e a música e as novas tendências nas artes plásticas (2003, p. 132). Por fim, apresenta uma “Conversa sobre a expressão artística brasileira”, indicando livros, coleções e sites para pesquisa. Este é um livro que conta, de maneira muito sucinta, a história da arte brasileira. Não traz aprofundamento teórico, mas indica ao leitor onde encontrar. O livro possui muitas ilustrações que têm relações com os temas abordados. Este é um livro considerado de história da arte, não se enquadrando, portanto, na categoria de livros de arte para crianças.

GARCEZ, Lucília Jô; OLIVEIRA, Jô. **Explicando a arte:** uma iniciação para entender e apreciar as artes visuais. Rio de Janeiro: Ediouro, 2003.

No livro **Explicando a arte**, os autores introduzem a arte ao leitor. Apresentam conceitos iniciais, como arte na vida, as funções da arte, o artista, a arte e a realidade, arte e ciência e a necessidade da arte. Estabelecem um diálogo direto com o leitor, pois trazem indicações de exercícios e leituras durante o texto. Discutem, ainda, a leitura de imagens e as habilidades necessárias para a apreciação das Artes Visuais, abordando os elementos visuais necessários para a compreensão das diversas linguagens e das diversas manifestações nas Artes Visuais. Explicam as diversas linguagens das Artes Visuais, do desenho às imagens feitas por computador. No último capítulo, abordam muito sucintamente a arte ocidental através dos tempos, da pré-história à arte moderna, fazendo um paralelo com a arte brasileira. Por fim, apresentam um texto que discute a interpretação da obra-de-arte. O livro tem uma linguagem didatizada e o intuito de explicar os

conteúdos que fazem o corpo do mesmo. Este livro é considerado de história da arte, não se enquadrando, portanto, na categoria de livros de arte para crianças.

GULLAR, Ferreira. **Um gato chamado gatinho**. Ilustração: Ângela Lago. Rio de Janeiro: Salamandra, 2000.

Um gato chamado gatinho, de Ferreira Gullar, é ilustrado por Ângela Lago. É composto por poesias que o autor faz para seu gato, grande amigo. As ilustrações são coloridas. A diagramação privilegia as imagens da artista que ilustra o gato nas mais diversas posições. As poesias e imagens estão lado a lado com o mesmo grau de importância.

KOHL, Maryann F. **O livro dos arteiros: arte grande e suja!** Porto Alegre: Artmed, 2002.

O livro dos arteiros: arte grande e suja! tem como eixos o fazer técnico e o artístico. É composto por cinco capítulos, nos quais a autora apresenta possibilidades de técnicas a serem realizadas com crianças.

O primeiro capítulo é intitulado de “Arte-ação”. Nele, são apresentadas dezessete atividades que têm como foco a ação do corpo da criança quando está realizando uma atividade de artes plásticas. Nas atividades, o material é a tinta, e a autora apresenta diversas formas de explorar este material à medida que a criança explora seu próprio corpo. Um exemplo é uma atividade que consiste em encher balões de borracha com tinta e deixar que elas “voem”, soltando-as no ar (KOHL, 2002, p. 32). O segundo capítulo, “O básico, só que maior”, apresenta atividades que envolvem diversos materiais em que a grande dimensão é o foco. São indicadas 15 atividades, cuja maioria se constitui de técnicas aplicadas em suportes grandes, como gravuras realizadas com grama pintada (KOHL, 2002). No terceiro capítulo, “Pincéis de todos os tipos”, a autora sugere a experimentação de 15 materiais que servem como base para a construção de um pincel. Assim, vassouras, cordas, miçangas, entre outros materiais, servem de meio para a pintura (KHOL, 2002). O quarto capítulo é “Misturas e melecas”, no qual são explorados 15 diferentes materiais que se transformam em massa e são instigadas possibilidades de exercícios com a exploração de resinas, colas, tintas mais densas, massa de papel, entre outros. Por fim, o livro apresenta “Idéias ousadas”, no qual são apresentadas

15 idéias que exploram materiais alternativos e criam objetos artesanais. Um exemplo é “esculpindo um dinossauro”, em que é construído um dinossauro com tela, arame forrado com algodão grosso e tecido (KHOL, 2002, p. 124).

LIVRO da arte, O. Tradução: Mônica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

Este livro foi organizado originalmente com o título **The art book**, pela editora Phaidon Press Limited, traduzido por Mônica Stahel e publicado no Brasil pela Martins Fontes. É um livro informativo em forma de guia, organizado alfabeticamente pelo nome dos artistas da Idade Média aos tempos Modernos. Cada página é dedicada a um artista e traz uma reprodução acompanhada por informações sobre a obra e seu criador. O pequeno texto inicia com foco na imagem e suas características e, depois, as relacionam às características estilísticas do artista. Por fim, há um glossário de termos técnicos, um glossário de movimentos artísticos e uma lista de endereços de museus e galerias.

LIZ, I.; OTACÍLIO, C. **Artistas catarinenses**: para crianças e adolescentes. Blumenau, SC: Nova Letra, 2005.

Na apresentação de **Artistas catarinenses**: para crianças e adolescentes, os autores indicam que o livro é uma revista-cartilha da arte catarinense e que tem como objetivo “combater a indiferença pelo fazer artístico e promover a divulgação de 20 nomes das artes visuais para o público escolar”. Assim, indicam que desejam que o leitor, criança ou adolescente, se sinta tanto no lugar de quem produz quanto de quem aprecia arte (2005, p. 05).

Logo após, apresentam um texto – Futuro com mais artistas – que tem como objetivo alcançar o professor, indicando a ele que os alunos podem ser futuros artistas e que seus diversos comportamentos podem indicar isso. Assim, apresentam Belinha, uma menina inquieta e que fez uma pesquisa sobre a arte catarinense. Indicam que essa pesquisa é o que o livro apresenta. Segue a isto uma pequena história em quadrinhos – Viagem pela arte – na qual a menina faz uma pesquisa sobre arte a partir de um trabalho de aula. Ela e sua *scooter*, uma moto antiga de seu pai, saem para realizar a pesquisa na casa dos artistas.

Na seqüência, os autores apresentam os artistas sobre os quais a menina pesquisou. Foram escolhidos e reunidos artistas de diversos períodos da arte

catarinense, os quais são apresentados em breves textos no livro, com subtítulos que desencadeiam um olhar acerca de uma qualidade da produção artística desses artistas e que encaminha para a leitura das obras apresentadas. Assim, Victor Meirelles é apresentado como “Artista que pintou a história”; Martinho de Haro, como “Não ao academicismo”; Willy Zumblick, “Pureza que prevalece”; Meyer Filho, com foco nos “Galos inspiradores”; Silvio Pléticos, em “Vitalidade artística”; Hassis, “Personalidade contestadora”; Eli Heil, “Autêntica inspiração”; Érico da Silva, “Realidade revisitada”; Rodrigo de Haro, “Arte e conhecimento”, Elke Hering, “O espírito das formas”; Juarez Machado, “Visão versátil”; Paulo de Siqueira, “Livre e excêntrico”; Luiz Henrique Schwanke, “Liberdade questionadora”; Rubens Ostroem, Imagem que instiga”; Tadeu Bittencourt, “Imaginação além-fronteira”; Guido Heuer, “A delicadeza do bruto”; Clênio Souza, “Pureza de artista”; César Otacílio, “Natureza humanista”; Fernando Lindote, “Estética do diferente”; e Pita Camargo é apresentado como “A força da sutileza”.

No início de cada capítulo, é apresentada uma foto do artista e, no interior, encontram-se de três a quatro imagens de algumas de suas obras. São dedicadas três páginas a cada artista e um texto sintético e informativo que indica quando nasceu, onde viveu, suas principais atividades, algumas curiosidades de sua produção artística, bem como de sua vida. Vários dos artistas são vivos.

Após os capítulos sobre os artistas, o livro apresenta ao leitor uma parte intitulada “brincadeiras”, com uma indicação para que o leitor acompanhe uma animação que percorre as páginas com “Belinha e sua moto em movimento”, cortando o canto direito da página. Após, são encontradas atividades como: um labirinto, no qual Belinha busca encontrar a casa de Silvio Pléticos; um caça-palavras com nomes dos artistas; descubra de qual artista é a obra impressa; um caça-números com as datas de nascimento dos artistas; um jogo de detalhes com recortes de detalhes de obras para identificar o artista, ao qual se segue um exercício semelhante com a foto do artista; uma palavra cruzada com nomes das cidades de origem dos artistas; e, por fim, um espaço, na margem, para a criança desenhar, pintar, enfim, fazer sua obra. Ainda o livro possui um glossário com palavras diversas que foram citadas, as referências bibliográficas utilizadas, os artistas entrevistados e uma pequena biografia de Isabela de Liz.

LOUMAYE, J. **Van Gogh: um toque de amarelo**. Tradução e adaptação de Ana Maria Machado. 3. ed. Rio de Janeiro, Salamandra, 1990. (Coleção Jardim dos pintores).

O livro **Van Gogh: um toque de amarelo** narra a história de duas crianças que vão passar as férias com o tio Paulo. Na residência do tio, em uma escada escura e escondida que levava ao sótão, as crianças esbarram em um quadro – um Van Gogh. A história se desenrola com as crianças, Mariana e Paulo, tentando descobrir com o tio se o quadro é um original do artista. O tio fica feliz com o interesse das crianças pelo quadro e busca um livro do artista no qual investigam em outras obras do artista a semelhança técnica e temática. As páginas são brancas e mesclam o texto às ilustrações em aquarela de Claudine Roucha, imagens de obras do artista e fotografias dos lugares indicados no decorrer do texto. O texto é composto pela descrição do ambiente e os diálogos dos personagens.

Nas páginas de 10 a 13, há um texto organizado com um texto informativo sobre a vida do artista e fotografias do artista, seus pais e onde morava. Nessas páginas, a diagramação é diferente, pois o texto é corrido, sem diálogos dos personagens da história, a cor do fundo é diferente, num tom de bege. Marca uma intervenção informativa em relação à história das crianças.

Na seqüência, continua a aventura na qual viajam para outras cidades em que o artista viveu para buscar mais pistas sobre o quadro. As crianças se envolvem na pesquisa. Mariana, escondida, busca no sótão indícios de que o quadro de seu tio é mesmo de Van Gogh. As crianças e o tio se sentem provocadas a desenhar, a pintar, e experimentam fazer como o artista. Nesse percurso, o tio conta quem foi o artista e sua relevância para a história da arte. O tio explica que há obras desaparecidas do artista e, na suposição de que aquela possa ser uma original, tio e crianças viajam a Amsterdã e conhecem o museu Van Gogh. Por fim, há em anexo “Passeios”, que indica alguns lugares a serem visitados para conhecer a obras e a história do artista, uma “Pequena cronologia” da vida do artista e “Onde encontrar os quadros de Van Gogh” com os endereços dos museus que abarcam as obras. Este é um livro de ficção que apresenta a história do artista e suas obras.

MAYHEW, James. **Érica e os girassóis**. Tradução: Renata Siqueira Tufano. São Paulo: Moderna, 2001.

Érica e os girassóis conta a história de uma menina que estava plantando flores no jardim com sua avó quando começou a chover. Sua avó propôs à menina irem a um museu, pois, lá, há coisas legais para se fazer. No entanto, a avó, cansada, senta num banco dentro do museu, e a menina sai para passear sozinha. Inicia-se uma viagem que envolve a fantasia e a imaginação infantil com os temas e personagens de quadros que vai encontrando pelo caminho.

Érica deixa o vaso de *Girassóis*, de Van Gogh, cair ao tentar pegar sementes de girassol; solicita ajuda das *Meninas bretãs dançando*, de Gauguin; ela e uma das meninas (Mimi) saem do quadro de Gauguin, junto com um cachorrinho (Zico) que está na cena; e as maiores aventuras começam a acontecer. Zico, ao sair, encontra os girassóis, sai correndo com as flores na boca, invade o *Café Terrace*, de Van Gogh. Quebram pratos e são perseguidas pelo garçom. Puxam as frutas da *Natureza-morta com maçãs e laranjas*, de Cézanne, para fazerem o garçom cair. Ainda assim, conseguem se manter buscando o cachorrinho que está com os girassóis e corre pelo museu. Quando Zico vê outro cachorro, da pintura *Pastorais taitianas*, de Gauguin, larga os girassóis e entra num novo quadro. As meninas vão atrás dele e encontram mulheres tocando flautas; vão ao mar banhar os pés e as pernas para se refrescarem. Na seqüência, Zico encontra um buraco, e as meninas vão atrás dele. Lá encontram um baú cheio de moedas e carregam algumas, pois, nas ilhas do Taiti, onde as mulheres moram, não precisam delas. Ao voltarem para o museu, começam a colocar as coisas nos seus devidos lugares. Usam como pistas, para chegarem aos lugares/quadros certos, as sementes de girassol. Colocam as frutas no quadro de Cézanne, dão as moedas para o garçom para pagar o que se quebrou, colocam o vaso com os girassóis no seu lugar e voltam ao quadro de Gauguin, do qual Mimi saiu. Mimi e Zico voltam para *Meninas bretãs dançando*. Érica encontra sua avó que estava dormindo no museu. Vão ver se parou de chover, e as duas saem do museu. Ao final desta obra, encontra-se uma parte com uma pequena informação sobre os pós-impressionistas, esclarecendo que eram algumas características de suas pinturas. Posteriormente, ainda na mesma página, há pequenas informações sobre os três artistas, que dizem onde e quando nasceram e citam a relação que estes três artistas tinham entre si. A página ainda informa onde se podem encontrar as obras que aparecem no livro. Ao lado de cada artista, há um pequeno fragmento de uma das obras encontrada no livro. De Van Gogh, há uma

mesa e uma cadeira; da pintura *Café Terrace à noite*, de Gauguin, há um fragmento com flores brancas; de *Pastorais taitianas* e de Cézanne, o vaso com frutas; de *Natureza-morta*, maçãs e laranjas. Por fim, em nota de rodapé, encontram-se os créditos das obras, incluindo os museus onde estão depositadas.

Neste livro, a autora cria uma história envolvendo as obras. Érica interage com os personagens que nelas existem realmente e com outros personagens e fatos fictícios, como o garçom e o baú com moedas. É um livro de ficção criado a partir de obras-de-arte. O texto é acessível e não apresenta nenhuma linguagem específica das artes que não sejam os títulos das obras e os nomes dos artistas. As ilustrações seguem uma linha de trabalho que dialoga com as características das pinturas dos pós-impressionistas. Isto é interessante, pois, em alguns momentos, a ilustração está num diálogo direto com a obra que faz o leitor perguntar se há essa diferença entre uma coisa e outra. Em algumas situações, há pequenas intervenções nas pinturas para que haja uma ligação direta com a ilustração proposta. Ao olhar, parece que a ilustração foi feita com ecoline, canetinhas e giz, mantendo o uso de cores fortes e bastante tinta.

NEWBERY, Elizabeth. **Como e por que se faz arte**. Trad. Maria da Anunciação Rodrigues. São Paulo: Ática, 2005.

Como e por que se faz arte inicia com as perguntas: “O que leva um ser humano a fazer arte? Que maneiras ele encontra para responder a esse impulso?”. Estas perguntas são expostas no texto de apresentação da obra, e o livro é dividido em módulos curtos que buscam responder a essas perguntas. O Módulo I – “Arte em toda parte” –, aborda a presença da arte em diversos contextos e, assim, a “Arte para todos” e os diversos materiais para se fazer arte em “A sua escolha” (2005). O Módulo II – “Tinta e pintura” – apresenta e “O que é a tinta?”, o material do que é produzida historicamente; e em “Ferramentas do ofício”, os diversos instrumentos que os artistas podem utilizar para pintar. Além desses dois subtítulos, este módulo ainda apresenta “Bons efeitos”, ampliando as formas de uso das tintas e a relação com os efeitos visuais desejados pelo artista e, em “Mais do que tinta”, a autora aborda outros materiais expressivos utilizados pelos artistas e que ampliam o conceito de pintura (2005).

O Módulo III – “Outras técnicas” – apresenta ao leitor outros materiais expressivos. No subtítulo “Desenho livre”, a autora traz o uso de diversos materiais; em “Permitido colar”, apresenta artistas que utilizam colagem; e, em “Boa impressão”, traz a gravura no seu contexto histórico e atual (2005). No Módulo IV – “Arte tridimensional”, é apresentada a produção tridimensional, abordando o uso de diversos materiais e formas de trabalho em “Arte 3D”. Após, em “Ele se move”, a autora indica que algumas esculturas podem ter movimento e, por fim, em “Arte da terra”, ainda apresenta a *land art*, na qual o artista trabalha com materiais naturais e paisagens (2005).

No Módulo V – “Observação e Imaginação” –, a autora apresenta temáticas utilizadas em algumas obras-de-arte. Em “A vida diária”, indica obras que têm cenas do cotidiano, histórias e lugares e, em “Asas da imaginação”, indica que alguns artistas utilizam a ficção, a imaginação, o horror para a construção da obra (idem). O Módulo VI – “Eu, você e o outro” aborda, em “Pessoas na arte”, a recorrente temática do retrato. Após, num segundo subtítulo – “No clima” –, expõe sobre os sentimentos expressos na obra e finaliza o módulo com “Deuses e espíritos”, no qual apresenta a utilização da arte para fins mágicos relacionados à religião e a crenças (idem).

O Módulo VII, intitulado “Arte como narrativa”, tem como eixo a narrativa na arte. Em “Imagens em ação”, a autora apresenta como isto aparece em histórias contadas, por meio de imagens em desenhos, gravuras, tapeçarias, cerâmica, entre outros. Na seqüência, em “Registrando a história”, são apresentadas pinturas e fotografias que são produzidas com o objetivo de registrar o tempo e a história. Em “Mensagem para você”, são indicadas obras que transmitem mensagens poderosas sobre temas vividos na sociedade (idem). Por fim, o Módulo VII, em “Os limites da arte”, indica conceitos específicos relacionados à arte, como em “Beleza pura”, que apresenta adereços do corpo, como a jóia, as tatuagens, as roupas, entre outros. Em “Só pela diversão”, estão presentes obras feitas com o intuito de criar ilusões e brincadeiras. Outro limite da arte abordado em “Mas isso é arte?” é o uso de objetos para a composição de uma obra-de-arte. A última parte desse módulo, que recebe como título “Cuidado, frágil”, indica os cuidados necessários com luz e limpeza num museu ou num lugar que mantém obras-de-arte (idem, p. 46 a 53). Após os módulos, o livro apresenta o nome dos artistas citados no texto, onde e quando nasceram, bem como sua principal atuação. Também são apresentados um

glossário com termos específicos, um índice remissivo e as referências bibliográficas.

POUGY, Eliana. **Para olhar e olhar de novo**. São Paulo: Melhoramentos, 2005.

Para olhar e olhar de novo conta a história de um ponto que saiu para passear e sofreu muitas aventuras e transformações. Faz descobertas, como a de que vários pontos podem formar uma figura. O foco do livro é a sintaxe da linguagem visual. Assim, propõe um diálogo lúdico entre o ponto, a linha, a forma, a cor, a textura e o movimento. Ao final, o leitor é apresentado aos artistas que realizaram as imagens do livro⁷⁵.

PROJETO PORTINARI. **O Brasil de Portinari**. Rio de Janeiro: Projeto Portinari, 1997. Catálogo de exposição.

Este livro catálogo intitulado **O Brasil de Portinari** foi desenvolvido no ano de 1997, na ocasião de uma exposição com o mesmo título que circulou em diversas cidades brasileiras. Foi uma exposição de réplicas do artista com iniciativa do Projeto Portinari. A primeira página do livro apresenta um pequeno texto acerca do projeto. Na sequência, são apresentados fragmentos de textos do artista com fotografias e reproduções das obras que compuseram a exposição. Depois, são apresentados fragmentos de textos de Jorge Amado e de Carlos Drummond de Andrade acerca da obra do artista. Estas páginas também possuem imagens de obras do artista. Por fim, são apresentados detalhes das obras que estavam expostas. A última página apresenta o Projeto Portinari e seus objetivos e ações.

RADÜNZ, Dennis; KLAMT Valdemir. **O céu deveria ser azul**. Florianópolis: SESC/SC, 2005.

O céu deveria ser azul conta a história da artista Tercília dos Santos, que nasceu em Piratuba, Santa Catarina, em 1953. O livro abre com a seguinte frase: “Na pintura eu conto histórias...” (2005, p. 03). Na sequência, narra como a artista começou a pintar após um sonho com uma paisagem nunca vista. As ilustrações são fragmentos das pinturas da artista que dialogam com uma diagramação que liga os fragmentos repetindo alguns personagens das imagens. Indica como foi sua

⁷⁵ Estas informações sobre este livro foram retiradas do suplemento didático do livro encontrado no site da editora moderna em formato pdf (<http://www.moderna.com.br/catalogo/encartes/85-16-04606-0.pdf>, 2007).

infância, seus irmãos, o que gostava de fazer, seus segredos. Um dos seus segredos era querer ir para a escola, numa época em que negros não “podiam dançar em ‘baile de branco’” (idem p. 10). Na seqüência, conta como foi sua adolescência, como foi mudando de cidade e como aprendeu o ofício de cuidar das mãos e unhas. Aos poucos, conta como, numa noite de domingo, sonhou com uma paisagem, em 1989, e, mesmo sem nunca ter pintado, resolveu se arriscar. Procurou um artista e com ele começou a pintar. De lá para cá, desde 1992, nunca mais parou de pintar. Este é um livro que narra a história de uma artista de forma linear. Foi um dos poucos livros de arte catarinense encontrado.

RAFFA, Ivete. **Fazendo arte com os mestres**. São Paulo: Escolar, 2006.

Este livro, escrito por Ivete Raffa, é organizado com atividades que envolvem leitura de imagens de obras-de-arte de artistas de diversos países. Focaliza atividades que envolvem conteúdos a serem trabalhados nas aulas de arte e, por isso, apresenta diversas técnicas a serem realizadas com estudantes. Apresenta passo a passo este processo, incluindo a exploração de materiais, a leitura de imagens e a contextualização histórica dos artistas e movimentos citados. Nesta obra, são trabalhados os seguintes artistas: Tarsila do Amaral, Claude Monet, Vincent Van Gogh e Paul Klee. É um livro de apoio para a organização das aulas de arte.

RAFFA, Ivete. **Fazendo arte com os mestres 2**. São Paulo: Escolar, 2006.

Este livro possui uma estrutura semelhante a anterior, com atividades que envolvem a leitura de imagens, exploração de materiais, aplicação de técnicas artísticas e contextualização histórica acerca dos artistas indicados e dos períodos que viveram. Os artistas utilizados neste livro foram: Paul Cézanne, Wassily Kandinsky, Joan Miró, Alfredo Volpi, Anita Malfatti, Cândido Portinari e Leonardo da Vinci. É um livro de apoio para a organização das aulas de arte.

RAFFA, Ivete. **Fazendo arte com os mestres 3: escultura**. São Paulo: Escolar, 2007.

Neste terceiro volume da mesma série de livros, Raffa utiliza a escultura como eixo norteador das atividades e na escolha dos artistas. As atividades são organizadas com leituras de imagens de obras-de-arte, uma parte da

contextualização histórica, exploração de materiais e técnicas expressivas. Os escultores que aparecem contemplados neste volume são: Auguste Rodin, Aleijadinho, Alfredo Ceschiatti, Belkiss Diniz, Bruno Giorgi, Caciporé Torres, Henry Moore, João Iglesias, entre outros.

RENSHAW, Amanda. **O livro de arte para criança**. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese, Porto Alegre / Londres: Artmed / Phaidon, 2006.

O livro de arte para crianças é organizado em capítulos, nos quais apresenta uma temática e a desenvolve a partir de obras de um artista visual. Não é linear, assim proporcionando um vai-e-vem entre épocas, técnicas e formas de fazer arte, articuladas a contextos culturais diferentes. Os títulos e os artistas que compõem o livro são apresentados a seguir.

Em “Fazendo rostos”, a autora utiliza como provocação visual as obras de Giuseppe Arcimboldo. Conversa com o leitor quando pergunta: “Se você fosse fazer um rosto desta maneira, o que usaria” (RENSHAW, 2006, p. 5). Segue apresentando “Escultura viva”, com os artistas Gilbert e Georg. Apresenta duas obras e provoca o leitor novamente com: “Você seria capaz de ficar sério o tempo todo? Eles ficaram” (idem, p. 7). Adiante, com Pieter Bruegel, apresenta uma “Festa”, com a obra Casamento de camponeses. Em “Salpicos”, apresenta Jackson Pollock. Em “Um mistério”, utiliza a obra Mona Lisa, de Leonardo Da Vinci. Com as obras da op-art, de Bridget Riley, a autora discute a técnica das “Figuras que se mexem” (idem p. 16). A Primavera de Sandro Botticelli é utilizada para discutir os “Deuses e Deusas”. Utiliza a gravura de Katsushika Hokusai para mostrar a “Obsessão” do artista pelo Monte Fuji. Seguem os títulos “Uma história em quadrinhos”, com a obra A anunciação de Martini; “Embrulho”, com as obras A ponte nova embrulhada e Ilhas cercadas, de Christo e Jeanne-Claude; “A arca de Noé”, com a obra Os animais entrando na arca, de Jacopo Bassano; “Formas”, com a obra Mulheres, pássaros ao luar, de Joan Miro; “Onde está o tema”, com O ensaio de Edgar Degas; “Lágrimas”, com Pablo Picasso e a obra Mulher chorando; “Uma batalha”, com Albrecht Altdorfer e sua obra Batalha de Alexandre em Issus; “Uma selva”, com a pintura Os macacos, de Henri Rousseau; “Pontas e círculos”, com a pintura Gótico americano, de Grant Wood; “Congelado no tempo”, indicando a obra Homem caminhante, de Alberto Giacometti; a obra As meninas, de Diego

Velázquez, é usada no capítulo intitulado “Retratos”; Cindy Sherman e suas fotografias são utilizadas em “Figurinos”.

Nos capítulos que seguem, a autora indica J. M. W. Turner e as obras *O Naufrágio e Tempestade de neve*: um barco a vapor na entrada do porto são ilustrações e tema de “Uma tempestade”; Van Gogh e os *Girassóis* estão em “Amarelo”; em “Sentimentos”, são apresentadas as obras *A benção de Jacó* e *Auto-retrato*, de Rembrandt van Rijn; Andy Warhol, com suas obras sobre Marilyn, figura em “Estrela de cinema”; Hans Holbein, com os segredos de *Os embaixadores*, no capítulo “Trabalho de detetive”; as esculturas são discutidas em “O poder da flor”, com a escultura *Puppy*, de Jeff Koons; “Um enigma”, com a obra *Duas damas venezianas em uma sacada*, de Vittore Carpaccio; “Um jardim”, com a obra *Um lago de ninféias*, de Claude Monet; a arte e os objetos do cotidiano são apresentados em “Arte ou mobília”, com obras do artista Donald Judd; e, por fim, “Exibindo-se?”, com *O retrato dos Atnolfini*, de Jan van Eyck. Após o percurso exposto, a autora indica, em “Quer saber mais?”, outros detalhes das obras com referências do lugar onde nasceu e viveu cada artista.

SELLIER, Marie. **T de Toulouse-Lautrec**. Tradução: Eduardo Brandão. São Paulo: Companhia da Letrinhas, 1999. (Coleção A de artista)

Este livro foi escrito por Marie Sellier (1999), traduzido por Eduardo Brandão e editado pela Companhia das Letras. Apresenta a história do artista de forma linear. Utiliza das letras do alfabeto para abrir a cada duas páginas com palavras-chave que norteiam a história do artista e levam às diversas associações. Um exemplo é a letra de M, de “maionese de Chocolate”, que traz uma receita de uma sobremesa que o artista fazia quando menino. É ilustrado com reproduções de obras-de-arte do artista.

VISCONTI, G. **Aquele gênio, o Leonardo**. Trad. Marina Colasanti. São Paulo: Ática, 2003.

Leonardo, aquele gênio foi um título indicado por uma professora. No entanto, encontrou-se, no levantamento, o título **Aquele gênio, o Leonardo** (2003). É um título com texto de Guido Visconti e ilustração de Bimba Landmann, publicado pela Editora Ática. Livro italiano traduzido por Marina Colasanti, inicia com um texto dos editores explicando que o livro contará uma história que aconteceu na Itália e que os

protagonistas serão um gênio da arte chamado Leonardo Da Vinci e Tiago, um menino que viveu com Leonardo.

No virar da página, encontram-se duas páginas com pequenas reproduções das invenções e dos estudos de Leonardo. São apresentados fragmentos de seus estudos sobre a figura humana, dos estudos astrológicos, de arquitetura e das suas observações da natureza. Em seguida, iniciam-se o texto e as ilustrações dessa história que é contada a partir do olhar de um menino, Tiago, que, aos 10 anos, foi morar com Leonardo. Conta a história que Leonardo era patrão do menino que, por sua vez, acompanhava o artista em suas atividades diárias. No decorrer da história, várias citações do artista são utilizadas e estão em *itálico*. Na folha de rosto, há uma indicação de que as citações são, às vezes, simplificadas.

A ilustração ambienta o leitor no contexto do século XV, época em que Leonardo viveu. As linhas das figuras são alongadas e estilizadas. O texto indica alguns dos principais trabalhos do artista e o menino observando o estudo das aves, a pintura de Mona Lisa, a última ceia, entre outras. O livro enfoca a forma como Tiago vê seu tutor e elabora significados para as ações deste homem. O livro apresenta o lugar em que o artista vivia; o que escrevia sobre o menino Tiago; o artista pintando a Virgem e Santa Ana, observando e pintando Mona Lisa, dialogando sobre pintura, estudando os animais, saindo à rua com o menino. Nesses momentos, o livro enfoca o cotidiano do artista, a importância que dava para a observação e à vida. Os dois juntos compram pássaros e os soltam para dar liberdade e observar o voo dos animais.

Na sequência, apresenta um momento de guerra e a forma como os soldados destroem o cavalo de argila feito por Leonardo Da Vinci. Indica que o artista desenvolveu estudos de armas de guerra e, depois, é encaminhado a pintar a Santa Ceia no refeitório de um convento. Posteriormente, apresenta Leonardo conhecendo o Rei Francisco de França e sua viagem para morar em um outro país. O livro se encerra com Leonardo e Tiago conversando sobre os segredos do universo e os pensamentos ingênuos e criativos do menino sobre seu tutor. A antecapa, ao final, também apresenta duas páginas nas quais estão outras imagens de estudo dos artistas na mesma estrutura da que inicia o livro.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 - LIVROS DE ARTE PARA CRIANÇAS.....	282
APÊNDICE 2 – QUESTIONÁRIO ENTREGUE ÀS PROFESSORAS E AOS PROFESSORES	299
APÊNDICE 3 – PERGUNTAS QUE NORTEARAM A ENTREVISTA COM A PROFESSORA JOSEANE SORGATO	301
APÊNDICE 4 – ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS MARILENE DE LIMA KÖRTING SCHRAMM E ROZENEI CABRAL	302
APÊNDICE 5 – ENTREVISTA COM A PROFESSORA GORETTI CASAS CAMPOS FERREIRA	303
APÊNDICE 6 – ENTREVISTA APLICADA ÀS PROFESSORAS	304
APÊNDICE 7 - ENTREVISTA COM DIRETORES DE ESCOLAS	305
APÊNDICE 8 – ENTREVISTA COM REPRESENTANTE COMERCIAL DE LIVROS	306
APÊNDICE 9 – QUADROS CONSTRUÍDOS A PARTIR DAS RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO ETAPAS INICIAIS DA ANÁLISE DE CONTEÚDOS	307
APÊNDICE 10 - QUADROS CONSTRUÍDOS A PARTIR DAS RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO ETAPAS INICIAIS DA ANÁLISE DE CONTEÚDOS.....	311

APÊNDICE 1

LIVROS DE ARTE PARA CRIANÇAS

Apresento, neste apêndice, os livros de arte para crianças que coletei e categorizei. Coletei 210 livros que estão abaixo organizados por suas referências de acordo com as categorias organizadas nesta pesquisa.

OS LIVROS DE ATIVIDADES

- Com imagens criando jogos visuais:

Coleção “Brincando com arte”

CAMARGO, Pierina; ESTEVES, Rosa. **Brincando com arte:** Guignard. São Paulo: Noovha América, 2003. (Brincando com arte).

FABBRI, Angélica Policeno. **Brincando com arte:** Portinari. São Paulo: Noovha América, 2004. (Brincando com arte).

GALDINO, Jeferson. **Brincando com arte:** Adélio Sarro. São Paulo: Noovha América, 2006. (Brincando com arte).

_____. **Brincando com arte:** Di Cavalcanti. São Paulo: Noovha América, 2004. (Brincando com arte).

_____. **Brincando com arte:** Djanira. São Paulo: Noovha América, 2004. (Brincando com arte).

_____. **Brincando com arte:** Jocelino Soares. São Paulo: Noovha América, 2004. (Brincando com arte).

_____. **Brincando com arte:** Walde-Mar. São Paulo: Noovha América, 2004. (Brincando com arte).

GALDINO, Jefferson; ILELIS, Neir. **Brincando com arte:** Ranchinho. São Paulo: Noovha América, 2004. (Brincando com arte).

GALDINO, Jefferson; VENTURA, Nancy Caruso. **Brincando com arte:** Guersoni. São Paulo: Noovha América, 2003. (Brincando com arte).

MELLO, Sílvia. **Brincando com arte:** Darcy Penteado. São Paulo: Noovha América, 2004. (Brincando com arte).

TORRES, Angela Braga. **Brincando com arte:** Tarsila do Amaral. São Paulo: Noovha América, 2004. (Brincando com arte).

VACCARINI, Daniela. **Brincando com arte:** Vacarini. São Paulo: Noovha América, 2004. (Brincando com arte).

VENTURA, Nancy Caruso. **Brincando com arte:** Maroubó. São Paulo: Noovha América, 2006. (Brincando com arte).

- Com jogos aliando informações sobre o artista e sobre suas obras:

Coleção “Por dentro da arte”

GIRARDET, Sylvie; MERLEAU-PONTY, Claire. **A arte de Leonardo.** Ilustração: Nestor Salas. Tradução de Heloisa Jahn. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1996. (Por dentro da arte).

_____. **A gruta de Lascaux.** Ilustração: Nestor Salas. Tradução: Eduardo Brandão. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2000. (Por dentro da arte).

_____. **Giotto, pintor de paredes.** Ilustração: Nestor Salas. Tradução: Heloisa Jahn. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1997. (Por dentro da arte).

_____. **Os quadros de Chagall.** Ilustração: Nestor Salas. Tradução: Heloisa Jahn. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1997. (Por dentro da arte).

_____. **Os quadros de Pablo.** Ilustração: Nestor Salas. Tradução: Heloisa Jahn. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1996 (Por dentro da arte).

Outro:

SANT’ANNA, Renata. **Uma volta com Volpi.** São Paulo: MAC. (Projeto Arte Sesc).

- Com diferentes formatos e atividades de intervenção no livro:

Coleção “Criança Curiosa”

CIBOUL, Adèle. **As cores.** Tradução: Maria Luiza Newlands da Silveira. São Paulo: Moderna, 2001. (Criança curiosa).

Outros:

FONTANEL, Beatrice; D’HARCOURT, Claire. **A criação da pintura.** Tradução: Leny Werneck. São Paulo: Melhoramentos, 1994.

_____. **O trabalho dos escultores.** Tradução: Célia Regina de Lima. São Paulo: Melhoramentos, 1995.

OS LIVROS DE IMAGENS

TÜRK, Hanne. **Filipe e a arte**. Martins Fontes. São Paulo, 1987.

ZIROTT, Claudio. **Amarelo, azul e...** São Paulo: Berlendis & Vertecchia, 2004.

OS LIVROS DE HISTÓRIA DA ARTE

- Livros sobre períodos específicos:

Coleção “Arte ao redor do mundo”

MASON, Antony. **No tempo de Michelangelo**. Tradução: Regina Gomes de Sousa. São Paulo: Callis, 2004. (Arte ao redor do mundo).

_____. **No tempo de Picasso**. Tradução: Regina Gomes de Sousa. São Paulo: Callis, 2004. (Arte ao redor do mundo).

_____. **No tempo de Renoir**. Tradução: Beatriz Helena de Assis Pereira. São Paulo: Callis, 2004. (Arte ao redor do mundo).

_____. **No tempo de Warhol**. Tradução: Regina Gomes de Sousa. São Paulo: Callis, 2004. (Arte ao redor do mundo).

Coleção “História da arte brasileira para crianças”

SANTA ROSA, Nereide Schilaro. **Cidades e florestas**: os artistas viajantes entre os séculos XVII e XIX. Rio de Janeiro: Pinakothke, 2002. (Coleção História da arte brasileira para crianças).

_____. **Cores e formas**: a segunda metade do Século XX. Rio de Janeiro: Pinakothke, 2002. (História da arte brasileira para crianças).

_____. **Luzes e sombras**: século XIX. Rio de Janeiro: Pinakothke, 2002. (História da arte brasileira para crianças).

_____. **Sonhos e realidade**: a primeira metade do século XX. Rio de Janeiro: Pinakothke, 2002. (História da arte brasileira para crianças).

- Livros que condensam a história da arte:

FIGUEIREDO, Lenita Miranda de. **História da arte para crianças**. São Paulo: Pioneira e Secretaria de Estado da Cultura, 1982.

- Livros sobre a história da arte regional:

SCHLINDWEIN, Izabela Liz. **Arte Catarinense:** para crianças e adolescentes. Blumenau: Nova Letra, 2005.

- Livros sobre história de um evento de arte:

SANT'ANNA, Renata; DE CARVALHO, Maria do Carmo Escorel; BITTENCOURT, Edgar. **De dois em dois um passeio pelas Bienais.** São Paulo: Martins Fontes, 1996.

OS LIVROS TEMÁTICOS

BECKETT, Irmã Wendy. **Meu primeiro livro de arte e oração.** Tradução: Maria Aparecida Baptista. São Paulo: Manole, 1996.

CANTON, Katia. **Brasil, olhar de artista.** São Paulo: DCL - Difusão Cultural do Livro, 2001.

_____. **Natureza, olhar de artista.** São Paulo: DCL, 2008.

MIGUEZ, Fátima. **Paisagens brasileiras.** Ilustrações: Pedro Rafael. São Paulo: DCL – Difusão Cultural do Livro, 2003.

PERIC, Thereza. **Se o jardim voasse não seria jardim, seria avião.** São Paulo: Edições Serviço Educativo do MASP, 1997.

SECCO, Patrícia Engel. **As cores do desenvolvimento.** Minc: Lei de Incentivo a Cultura: Riges: Kondo Studio, 2005.

OS LIVROS DE TEMAS RELACIONADOS À ARTE

- Livros que abordam gêneros artísticos:

CANTON, Katia. **Espelho de artista.** São Paulo: Cosac & Naify Edições, 2001.

_____. **Mesa de artista.** São Paulo: Cosac & Naify, 2004.

- Livros sobre técnicas e materiais:

Coleção “Homem e a comunicação”

ROCHA, Ruth; ROTH, Otávio. **O livro do lápis**. Ilustração: Raquel Coelho. São Paulo: Melhoramento, 1992. (Homem e a comunicação)

ROCHA, Ruth; ROTH, Otávio. **O livro do papel**. Ilustração: Raquel Coelho. São Paulo: Melhoramento, 1992. (Homem e a comunicação)

_____. **O livro das tintas**. Ilustração: Raquel Coelho. São Paulo: Melhoramento, 1992. (Homem e a comunicação)

Outros:

BANDEIRA, Pedro. **As cores de Laurinha**. Ilustração: Walter Ono. São Paulo: Rosari, 1994.

CALDAS, Roberto. **Domínio das cores**. Ilustrações: Roberto Caldas. São Paulo: Paulus, 1999.

CANTON, Katia. **Escultura aventura**. São Paulo: DCL – Difusão Cultural do Livro, 2004.

DENA, Anaël. **As cores**. Ilustração: Christel Desmoinaux. Rio de Janeiro: Agir, 1998.

FORSLIND, Ann. **Cores: jogos e experiências**. Tradução: Margareta Svensson. São Paulo: Callis, 1997.

_____. **Pinturas: jogos e experiências**. Tradução: Margareta Svensson. São Paulo: Callis, 1997.

JEUNESSE, Gallimard. **A imagem**. Ilustração: Pierre-Marie Valat. São Paulo: Melhoramentos, 1993.

PASSUELO, Maria do Céu. **Formas**. São Paulo: Nacional, 2005.

- Livros sobre arte popular:

Coleção “Arte para crianças”

MACHADO, Ana Maria. **Arte popular: a Peleja**. Rio de Janeiro: Berlendis & Vertecchia, 1986. (Arte pra crianças)

Coleção “Arte e raízes”

SANTA ROSA, Nereide Schilaro. **Brinquedos e brincadeiras**. São Paulo: Moderna, 2001. (Arte e raízes).

- _____. **Festas e tradições.** São Paulo: Moderna, 2001. (Arte e raízes).
- _____. **Lendas e personagens.** São Paulo: Moderna, 2001. (Arte e raízes).
- _____. **Religiões e crenças.** São Paulo: Moderna, 2001. (Arte e raízes).
- _____. **Usos e costumes.** São Paulo: Moderna, 2001. (Arte e raízes).

OS LIVROS ILUSTRADOS COM OBRAS DE ARTE

- A obra de arte como referência das ilustrações:

Coleção “Com uma história na mão”

MIGUEZ, Fátima. **A cama que não lava o pé.** Ilustrações: Graça Lima. São Paulo: DCL – Difusão Cultural do Livro, 1998. (Com uma história na mão).

_____. **Com o coração na mão.** Ilustrações: Graça Lima. São Paulo: DCL – Difusão Cultural do Livro, 2000. (Com uma história na mão).

_____. **Em boca fechada não entra mosca.** Ilustrações: Graça Lima. São Paulo: DCL – Difusão Cultural do Livro, 1999. (Com uma história na mão).

_____. **Perto dos olhos, perto do coração.** Ilustrações: Graça Lima. São Paulo: DCL – Difusão Cultural do Livro, 2001. (Com uma história na mão)

_____. **Quem vê cara não vê coração.** Ilustrações: Graça Lima. São Paulo: DCL – Difusão Cultural do Livro, 2004. (Com uma história na mão)

Coleção “Ponto de Encontro. Série algodão doce”

ORTHOF, Silvia. **Doce, doce – e quem comeu regalou-se!** Ilustrações: Tato Gost. São Paulo: Paulus, 1987. (Ponto de Encontro. Série algodão doce)

Outro:

CAÑIZO, José Antonio. **O pintor de lembranças.** Porto Alegre: Ed. Projeto, 1995.

- O texto a partir das imagens:

Coleção “Arte para crianças”

ALAYA, Walmir. **Era uma vez uma menina.** Pinturas: Dacosta. 3. ed. Rio de Janeiro: Berlendis & Vertecchia, 1997. (Arte para crianças).

GOLDIN, Alberto. **O tesouro do capitão Policarpo**. Pinturas: Thomaz Ianelli. São Paulo: Berlendis & Vertecchia, 2000. (Arte para crianças).

MACHADO, Ana Maria. **Era uma vez três...** Pinturas: Alfredo Volpi. Rio de Janeiro: Berlendis & Vertecchia, 1996. (Arte para crianças).

NUNES, Lygia Bojunga. **7 cartas e 2 sonhos**. Pinturas: Tomie Ohtake. Rio de Janeiro: Berlendis & Vertecchia, 1983. (Arte para crianças).

SABINO, Fernando. **O pintor que pintou o sete**. Pinturas: Carlos Scliar. Rio de Janeiro: Berlendis & Vertecchia, 1986. (Arte para crianças).

VERÍSSIMO, Luís Fernando. **O arteiro e o tempo**. Pinturas: Glauco Rodrigues. Rio de Janeiro: Berlendis & Vertecchia, 1994. (Arte para crianças).

ZIRALDO. **Ave Jorge**. Reproduções: Antonio Maia. São Paulo: Berlendis & Vertecchia, 1987. (Arte para crianças).

Coleção "Lua nova. Série olharte".

CANTON, Katia. **Maria Martins**: mistério das formas. São Paulo: Paulinas, 1997. (Lua nova. Série olharte).

LIMA, Ricardo da Cunha. **Em busca do tesouro de Magritte**. São Paulo: FTD, 1998.

MARTINS, Alberto. **Goeldi**: história de horizonte. São Paulo: Paulinas, 1995. (Coleção Lua nova. Série olharte).

Outros:

PONTY, Eric. **Menino retirante vai ao circo de Brodowski**. São Paulo: Musa, 2003.

ROCHA, Ruth. **Boi, boiada, boiadeiro**. Reproduções: José Alencar da Silva. São Paulo: Quinteto Editorial. 1987.

- As imagens elaboradas a partir do texto:

Coleção "Arte Conta Histórias"

CANTON, Kátia. **1001 noites à luz do dia**: Sherazade conta histórias árabes. Ilustrações: Beatriz Milhazes. São Paulo: DCL, 1997. (Arte conta histórias).

_____. **A bota e a enxada**: certos contos italianos. Ilustrações: L. P. Baravelli. São Paulo: DCL, 1997. (Arte conta histórias).

_____. **Balé dos Skázkas:** viajando pelos contos da Rússia. Ilustrações: Guto Lacaz. São Paulo: DCL, 1996. (Arte conta histórias).

_____. **Chocolate quente na neve:** Histórias de Andersen. Ilustrações: Leda Catunda. São Paulo: DCL, 1997. (Arte conta histórias).

_____. **Contos que brotam nas florestas:** na trilha dos irmãos Grimm. Ilustrações: Denise Milan. São Paulo: DCL, 1997. (Coleção Arte conta histórias).

_____. **Contos que valem uma fábula:** Histórias de animais animados. Ilustrações: Siron Franco. São Paulo: Difusão Cultural, 1996. (Arte Conta Histórias).

_____. **Conversa de Madame:** Perrault nos salões franceses. Ilustrações: Renata Barros. São Paulo: DCL, 1997. (Arte conta histórias).

_____. **Debaixo de uma cerejeira:** Histórias contadas no Japão. Ilustrações: Luiz Hermano. São Paulo: DCL, 1997. (Arte conta histórias).

_____. **Entre o rio e as nuvens:** algumas histórias africanas. Ilustrações: Dudi Maia Rosa. São Paulo: DCL, 1997. (Arte conta histórias).

Outros:

AMADO, Jorge. **O gato malhado e a andorinha sinhá:** uma história de amor. Ilustrações: Carybé. 23 ed. Rio de Janeiro: Record, 1993.

BARROS, Manoel de. **Poeminha em língua de brincar.** Ilustrações: Martha Barros. Rio de Janeiro: Record, 2007.

GULLAR, F. **Um gato chamado gatinho.** Ilustrações: Ângela Lago. Rio de Janeiro: Salamandra, 2000.

ROMERO, Olga. **Maria das cores.** Ilustrações: Denise Roman. Curitiba: Arte e Letra, 2005.

OS LIVROS QUE APRESENTAM UM ARTISTA

- A partir de uma história de ficção:

Coleção "Jardim dos pintores"

BJÖRK, Christina. **Linéia no jardim de Monet.** Ilustrações: Lena Anderson e tradução de Ana Maria Machado. São Paulo: Salamandra, 1992. (Jardim dos pintores).

LOUMAYE, Jacqueline. **Renoir:** um eterno verão. Ilustrações: Frédéric Thiry, tradução e adaptação de Ana Maria Machado. Rio de Janeiro: Salamandra, 1996. (Jardim dos pintores).

LOUMAYE, J. **Van Gogh: um toque de amarelo**. Tradução e adaptação: Ana Maria Machado. 3. ed. Rio de Janeiro, Salamandra, 1990. (Jardim dos pintores).

Coleção “Arte/ Vida”

COELHO, Ronaldo Simões. **Pérola Torta**. Ilustrações: Marlette Menezes. Belo Horizonte: Dimensão, 1995. (Arte/ Vida).

Coleção “Lua nova. Série olharte”.

VIANA, Vivina de Assis. **Picasso**. São Paulo: Paulinas, 1992. (Lua nova. Série olharte).

Outros:

LEITÃO, Mércia e DUARTE, Neide. **Um fotógrafo chamado Debret**. São Paulo: Editora Brasil, 1997.

VISCONTI, Guido. **Aquele gênio, o Leonardo**. Tradução: Marina Colasanti. Ilustração de Bimba Landmann. São Paulo: Ática, 2003.

- A partir de um texto linear da história do artista:

Coleção “Encontro com a arte brasileira”

ACEDO, Rosane / ARANHA, Cecília. **Encontro com Portinari**. Ilustrações: Dalí. São Paulo: Minden, 1995. (Encontro com a arte brasileira).

_____. **Encontro com Segal**. Ilustrações: Dalí. São Paulo: Minden, 1999. (Encontro com a arte brasileira).

_____. **Encontro com Tarsila**. Ilustrações: Dalí. São Paulo: Minden, 1999. (Encontro com a arte brasileira).

Coleção “Aprendendo com arte”

AZEVEDO, Heloisa de Aquino. **Candido Portinari**. Campinas, SP: Árvore do Saber, 2004. (Aprendendo com arte).

_____. **Candido Portinari filho do Brasil, orgulho de Brodowski**. Campinas, SP: Árvore do Saber, 2003. (Aprendendo com arte).

_____. **Tao Sigulda: a arte é a caligrafia da alma**. Campinas, SP: Árvore do Saber, 2004. (Aprendendo com arte).

_____. **Tarsila do Amaral**. Campinas, SP: Árvore do saber, 2004. (Aprendendo com arte).

_____. **Tarsila do Amaral**: a primeira dama da arte brasileira. Campinas, SP: Árvore do Saber, 2003. (Aprendendo com arte).

Coleção “Mestres das artes no Brasil”

BRAGA, Ângela. **Tarsila do Amaral**. São Paulo: Moderna, 1998. (Mestres das artes no Brasil).

REGO, Ligia. **Antonio Francisco Lisboa**: o Aleijadinho. São Paulo: Moderna, 1999. (Mestre das artes no Brasil).

SANTA ROSA, Nereide Schilaro. **Alfredo Volpi**. São Paulo: Moderna, 2000. (Mestres das artes no Brasil).

_____. **Candido Portinari**. São Paulo: Moderna, 1999. (Mestres das artes no Brasil).

_____. **José Ferraz de Almeida Junior**. São Paulo: Moderna, 1999. (Mestre das artes no Brasil).

TUFANO, Douglas. **Jean Baptiste Drebet**. São Paulo: Moderna, 2000. (Mestre das artes no Brasil).

Coleção “Desafios. Série mestres das artes”

VENEZIA, Mike. **Claude Monet**. Tradução: Ligia Maria da Silva Rego. São Paulo: Moderna, 1996. (Desafios. Série mestres das artes).

_____. **Edward Hopper**. Tradução: Monica Cristina Corrêa. São Paulo: Moderna, 1997. (Desafios. Série mestres das artes).

_____. **Henri de Toulouse-Lautrec**. Tradução: Mônica Cristina Corrêa. São Paulo: Moderna, 1997. (Desafios. Série mestres das artes).

_____. **Leonardo Da Vinci**. Tradução: Ligia Maria da Silva Rego. São Paulo: Moderna, 1996. (Coleção desafios. Série mestres das artes).

_____. **Michelangelo**. Tradução: Valentim Rebouças. São Paulo: Moderna, 1996. (Desafios. Série mestres das artes).

_____. **Pablo Picasso**. Tradução: Valentim Rebouças. São Paulo: Moderna, 1996. (Desafios. Série mestres das artes).

_____. **Paul Gauguin**. Tradução: Norberto de Paula Lima. São Paulo: Moderna, 1997. (Desafios. Série mestres das artes).

_____. **Paul Klee.** Tradução: Valentim Rebouças. São Paulo: Moderna, 1996. (Desafios. Série mestres das artes).

_____. **Pieter Bruegel.** Tradução de Liege M.S. Marucci. São Paulo: Moderna, 1997. (Desafios. Série mestres das artes).

_____. **Salvador Dalí.** Tradução: Cecília Mussi. São Paulo: Moderna, 1998. (Desafios. Série mestres das artes).

_____. **Vincent Van Gogh.** Tradução: Valentim Rebouças. São Paulo: Moderna, 1996. (Desafios. Série mestres das artes).

Coleção "Contando a arte"

ANDRADE, Dorival Martins de. **Contando a arte de Guersoni.** São Paulo: Noovha América, 2003. (Contando a arte).

BARBOSA, Alexandre Marcos Lourenço. **Contando a arte de Gilberto Gomes.** São Paulo: Noovha América, 2006. (Contando a arte).

BRAGA-TORRES, Angela. **Contando a arte de Di Cavalcanti.** São Paulo: Noovha América, 2003. (Contando a arte).

CAMARGO, Pierina; ESTEVES, Rosa. **Contando a arte de Guignard.** São Paulo: Noovha América, 2004. (Contando a arte).

D'AMBROSIO, Oscar. **Contando a arte de Adélio Sarro.** São Paulo: Noovha América, 2005. (Contando a arte).

_____. **Contando a arte de CACosta.** São Paulo: Noovha América, 2004. (Contando a arte).

_____. **Contando a arte de Cláudio Tozzi.** São Paulo: Noovha América, 2005. (Contando a arte).

_____. **Contando a arte de Da Paz.** São Paulo: Noovha América, 2006. (Contando a arte).

_____. **Contando a arte de Di Caribé.** São Paulo: Noovha América, 2006. (Contando a arte).

_____. **Contando a arte de Gisele Ulisse.** São Paulo: Noovha América, 2006. (Contando a arte).

_____. **Contando a arte de Jocelino Soares.** São Paulo: Noovha América, 2004. (Contando a arte).

_____. **Contando a arte de Maroubio.** São Paulo: Noovha América, 2003. (Contando a arte).

_____. **Contando a arte de Peticov.** São Paulo: Noovha América, 2004. (Contando a arte).

_____. **Contando a arte de Ranchinho.** São Paulo: Noovha América, 2003. (Contando a arte).

_____. **Contando a arte de Rubens Matuck.** São Paulo: Noovha América, 2005. (Contando a arte).

_____. **Contando a arte de Valdomiro de Deus.** São Paulo: Noovha América, 2004. (Contando a arte).

ILELIS, Neir. **Contando a arte de Walde-Mar.** São Paulo: Noovha América, 2004. (Contando a arte).

JUNIOR, Geisel. **Contando a arte de Djanira.** São Paulo: Noovha América, 2004. (Contando a arte).

MELLO, Sílvia. **Contando a arte de Darcy Penteado.** São Paulo: Noovha América, 2004. (Contando a arte).

PELLEGRINI, Sandra Brecheret. **Contando a arte de Brecheret.** São Paulo: Noovha América, 2003. (Contando a arte).

_____. **Em cada conto de São Paulo um encanto de Brecheret.** São Paulo: Noovha América, 2004. (Coleção Contando a arte).

VACCARINI, Daniela. **Contando a arte de Vaccarini.** São Paulo: Noovha América, 2003. (Contando a arte).

Coleção "Vida e obra de..."

CONNOLLY, Sean. **A vida e a obra de Claude Monet.** São Paulo: Madras, 2006. (Vida e obra de...).

_____. **A vida e a obra de Leonardo da Vinci.** São Paulo: Madras, 2006. (Vida e obra de...).

_____. **A vida e a obra de Paul Cézanne.** São Paulo: Madras, 2006. (Vida e obra de...).

_____. **A vida e a obra de Vincent van Gogh.** São Paulo: Madras, 2006. (Vida e obra de...).

TAMES, Richard. **A vida e a obra de Auguste Rodin.** São Paulo: Madras, 2006. (Vida e obra de...).

_____. **A vida e a obra de Michelangelo Buonarroti.** São Paulo: Madras, 2006. (Vida e obra de...).

Coleção “Arte & Contexto”

BORTOLOZZO, Maria Silvia Sanchez e VENTRELLA, Roseli Cassar. **Franz Krajberg**: arte e meio ambiente. São Paulo: Moderna, 2005. (Arte & contexto).

SILVA, Lenir Morgado da e VENTRELLA, Roseli Cassar. **Nelson Leirner**: arte e matemática. São Paulo: Moderna, 2005. (Arte & contexto).

VENTRELLA, Roseli Cassar e SOUZA, Valéria de. **Alex Flemming**: arte & história. São Paulo: Moderna, 2005. (Arte & contexto).

Coleção “A de artista”

SELLIER, Marie. **M de Matisse**. Tradução: Eduardo Brandão. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1999. (A de artista).

_____. **M de Monet**. Tradução: Eduardo Brandão. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1997. (A de artista).

_____. **T de Toulouse-Lautrec**. Tradução: Eduardo Brandão. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1999. (A de artista).

_____. **V de Van Gogh**. Tradução: Eduardo Brandão. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2001. (A de artista).

Coleção “Crianças famosas”.

CARUSO, Carla. **Anita Malfatti**. São Paulo: Callis, 2002. (Crianças famosas).

HART, Tony. **Leonardo da Vinci**. Tradução e adaptação: Helena G. Klimes. São Paulo: Callis, 1994. (Crianças famosas).

TRZMIELINA, Nadine; BONITO, Ângelo. **Portinari**. 2. ed. São Paulo: Callis, 1997. (Crianças famosas).

Coleção “Artistas famosos”

GREEN, Jen. **Michelangelo**. Tradução: Nadine Trzmielina. São Paulo: Callis, 1998. (Coleção Artistas famosos).

HUGHES, Andrew. **Van Gogh**. Tradução: Nadine Trzmielina. São Paulo: Callis, 2006. (Artistas famosos).

ROSS, Nicholas. **Cézanne**. Tradução: Nadine Trzmielina. São Paulo: Callis, 2001. (Artistas famosos).

_____. **Leonardo da Vinci**. Tradução: Helena Gomes Klimes. São Paulo: Callis, 2000. (Artistas famosos).

_____. **Matisse**. Tradução: Nadine Trzmielina. São Paulo: Callis, 2001. (Artistas famosos).

_____. **Miró**. Tradução: Helena Gomes Klimes. São Paulo: Callis, 1998. (Artistas famosos).

_____. **Monet**. Tradução: Helena Gomes Klimes. São Paulo: Callis, 2005. (Artistas famosos).

_____. **Picasso**. Tradução: Helena Gomes Klimes. São Paulo: Callis, 2005. (Artistas famosos).

Coleção “Arte para crianças”

GOLDIN, Alberto. **No mundo das nuvens**. Pinturas: Arcanjo Ianelli. São Paulo: Berlendis & Vertecchia, 1996. (Arte para crianças).

MACHADO, Ana Maria. **Os anjos pintores**: Alfredo Volpi, Amedeo Modigliani. São Paulo: Berlendis & Vertecchia, 1997. (Arte para crianças).

SCLIAR, Moacyr. **Navio das cores**. Pinturas, desenhos e gravuras: Lasar Segall. São Paulo: Berlendis & Vertecchia, 2003. (Arte para Crianças).

Coleção “Arte/Vida”

AGOSTINHO, Cristina. **As duas Fridas**. Ilustrações: Lésbia Vent Dumois. Belo Horizonte: Dimensão, 1996. (Arte/Vida).

Outros:

BALLMANN, Regina. **Pedro Dantas**. Blumenau: HB, 2007.

CARNEIRO, Ângela. **Nos traços de Michelangelo**. Ilustrações: Iassen Ghiuselev. São Paulo: Ática, 2007.

CAULOS. **Mondrian, o holandês voador**. Rio de Janeiro: Rocco, 2007.

MARTINS, Georgina. **Todas as cores de Vincent Van Gogh**. Ilustrações: Paolo Rui. São Paulo: Ática, 2007.

NEVES, André. **Mestre Vitalino**. São Paulo: Paulinas, 2000.

RADÜNZ, Dennis; KLAMT Valdemir. **O céu deveria ser azul**. Florianópolis: SESC/SC, 2005.

RICHMOND, Robin. **Michelangelo**: escultor, pintor, poeta. Rio de Janeiro: Salamandra, 1992.

SPENCE, David. **Rembrandt: A vida de um retratista**. Tradução: Luiz Antônio Aguiar. São Paulo: Melhoramentos, 1997.

SESC. Departamento Regional de Santa Catarina. **O céu deveria ser azul**. Texto Dennis Radünz e Valdemir Klamt. Florianópolis: SESC/SC, 2005.

WINTER, Jonah. **Frida**. Ilustrações: Ana Juan. Tradução: André Jenkino do Carmo. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.

- Com enfoque na obra e na relevância do artista:

Coleção “Arte à primeira vista”

SANT’ANNA, Renata. **Lygia Clark: linhas vivas**. São Paulo: Paulinas, 2006. (Arte à primeira vista).

SANT’ANNA, Renata; PRATES, Valquíria. **Frans Krajcberg: a obra que não quer ver**. São Paulo: Paulinas, 2007. (Arte à primeira vista).

Coleção “O que faz de um mestre um mestre?”

MÜHLBERGER, Richard. **O que faz de um Brugel um Brugel?** Tradução: Valentina Fraíz-Grijalba. São Paulo: Cosac & Naif, 2004. (O que faz de um mestre um mestre?).

_____. **O que faz de um Da Vinci um Da Vinci?** Tradução: Valentina Fraíz-Grijalba. São Paulo: Cosac & Naif, 2001. (O que faz de um mestre um mestre?).

_____. **O que faz de um Degas um Degas?** Tradução: Valentina Fraíz-Grijalba. São Paulo: Cosac & Naif, 2001. (O que faz de um mestre um mestre?).

_____. **O que faz de um Goya um Goya?** Tradução: Valentina Fraíz-Grijalba. São Paulo: Cosac & Naif, 2002. (O que faz de um mestre um mestre?).

_____. **O que faz de um Monet um Monet?** Tradução: Felipe José Lindoso. São Paulo: Cosac & Naif, 2001. (O que faz de um mestre um mestre?).

_____. **O que faz de um Picasso um Picasso?** Tradução: Valentina Fraíz-Grijalba. São Paulo: Cosac & Naif, 2002. (O que faz de um mestre um mestre?).

_____. **O que faz de um Rafael um Rafael?** Tradução: Jose Felipe Lindoso. São Paulo: Cosac & Naif, 2003. (O que faz de um mestre um mestre?).

_____. **O que faz de um Rembrandt um Rembrandt?** Tradução: Valentina Fraíz-Grijalba. São Paulo: Cosac & Naif, 2003. (O que faz de um mestre um mestre?).

_____. **O que faz de um Van Gogh um Van Gogh?** Tradução: Valentina Fraíz-Grjalba. São Paulo: Cosac & Naif, 2001. (O que faz de um mestre um mestre?).

Outros:

MOULIN, Nilson / MATUCK, Rubens. **Portinari: “Vou pintar aquela gente”**. São Paulo: Callis, 1997.

NEVES, André; DIAS, Christina. **Iberê, menino**. São Paulo: DCL, 2007.

OS LIVROS DE MUSEUS – GUIAS

GROSSMANN, M. **O que é o MAC?** São Paulo: MAC, 1986.

MANGE, D. M. **Pequena história da pintura para crianças, através dos quadros do MASP**. São Paulo: MASP, 1985.

NÚCLEO DE ARTE-EDUCAÇÃO DO MASC. **Vamos conhecer o MASC?** Florianópolis: MASC, 2005.

ZAKZUK, Maísa. **Meu museu**. Ilustrações de Daniel Kondo. São Paulo: Editora Panda, 2004.

LIVROS DE FICÇÃO CRIADOS A PARTIR DE ARTE

JOHNSON, Jane. **A Princesa e o pintor**. Tradução: Pedro Bandeira. São Paulo: Salamandra, 1994.

MACHADO, Ana Maria. **Portinholas**. Desenhos e pinturas: Cândido Portinari. São Paulo: Mercuryo Jovem, 2003.

MAYHEW, James. **Érica e a Mona Lisa**. São Paulo: Moderna, 2001.

_____. **Érica e os girassóis**. Tradução: Renata Siqueira Tufano. São Paulo: Moderna, 2001.

_____. **Érica e os impressionistas**. São Paulo: Moderna, 2001.

RYLANT, Cyntia. **Café com Van Gogh**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2002.

STURGIS, Alexander. **O Anjo e o detetive**. São Paulo: Ática, 2007.

OUTROS LIVROS

RENSHAW, Amanda. **O livro de arte para criança**. Tradução: Maria Adriana Veríssimo Veronese, Porto Alegre / Londres: Artmed / Phaidon, 2006.

SOUSA, Mauricio. **História em quadrões**. São Paulo: Globo, 2001.

APÊNDICE 2

QUESTIONÁRIO ENTREGUE ÀS PROFESSORAS E AOS PROFESSORES

Caro colega,

Sou Carla Carvalho, professora de Arte, e estou desenvolvendo uma pesquisa sobre o uso da literatura infantil sobre arte, produzida no Brasil, com a intenção de analisar o que as professoras e os professores de arte levam em consideração ao utilizarem estes materiais.

Solicito, por meio deste documento, sua colaboração respondendo a este levantamento que objetivará conhecer e analisar os processos de seleção e utilização dessa literatura pelas professoras de arte e pelos professores de arte que atuam com crianças de 1^a a 4^a série da Rede Municipal de Ensino de Blumenau em suas aulas.

Agradeço imensamente sua colaboração, desejosa de, posteriormente, ao final da pesquisa, poder compartilhar seus resultados com você e com a Secretaria de Educação de Blumenau. MUITO OBRIGADA!

1. Qual sua formação?

() Completo () incompleto

2. Você atua como professor (a) de Arte em quais séries?

() Anos iniciais do Ensino Fundamental () Anos finais do Ensino Fundamental

3. Você utiliza literatura infantil em suas aulas?

() sim e muito () sim, mas muito pouco () raramente () nunca

4. Se sua resposta foi sim, por que utiliza literaturas infantis em suas aulas?

5. Se você utiliza, quais literaturas infantis **sobre arte** você já utilizou ou utiliza com mais frequência? (Cite quantos desejar.)

6. Se você utiliza, quais aspectos você considera importantes ao escolher um livro?

7. Por que considera importantes tais aspectos?

8. Este espaço é livre para você fazer algum comentário que desejar sobre este assunto.

APÊNDICE 3

PERGUNTAS QUE NORTEARAM A ENTREVISTA COM A PROFESSORA JOSEANE SORGATO

1. Em quais anos você trabalhou na Secretaria Municipal de Blumenau?
2. Quem era responsável pelo Ensino da Arte na Secretaria antes de você?
3. Você sabe onde esta pessoa teve contato com informações acerca de metodologia de ensino da arte naquela ocasião?
4. Quem era o Secretário de Educação quando você entrou?
5. Você trabalhava com cursos para os professores. Quais temáticas norteavam os encontros?
6. Quais autores e pressupostos teóricos e metodológicos embasavam o seu trabalho?
7. Sobre a Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa, onde você teve contato?
8. Alguém mais auxiliava você neste trabalho com os professores da rede?
9. Teve um evento em que a Professora Ana Mae Barbosa veio para Blumenau. Foi pela Secretaria?
10. Quantos professores de arte havia na rede naqueles anos?
11. Quantas horas-aula cada turma tinha por semana?
12. Minha pesquisa versa sobre o Livro de Arte para crianças. Você lembra se, nesta sua gestão, algum livro desta categoria era utilizado pelos professores de arte?

APÊNDICE 4

ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS MARILENE DE LIMA KÖRTING SCHRAMM E ROZENEI CABRAL

Perguntas que nortearam a entrevista:

1. Quando veio o projeto Arte na Escola para Blumenau?
2. A senhora lembra quem trouxe o projeto na época?
3. Veio direto para a Universidade?
4. Quem coordenava o projeto?
5. Onde aconteciam os encontros?
6. Havia somente em Blumenau ou em outros municípios catarinenses?
7. O objetivo do projeto “incentivar e qualificar o ensino da arte e ... como premissa que a arte, enquanto objeto do saber, desenvolve no aluno habilidade perceptiva, capacidade reflexiva e formação de consciência crítica, não se limitando à auto-expressão e à criatividade”, segundo o site institucional, tinha de início alguma ligação com alguma proposta de ensino específica?
8. Quais autores serviam de base para o projeto e suas ações?
9. Por quem foi promovida a palestra proferida pela professora Ana Mae Barbosa. Teria sido o *Arte na Escola*?
10. Você se lembra de quando os livros de arte para crianças começaram a chegar a Blumenau? A professora Joseane Sorgato se lembrou de que, no ano de 1996, a Rede fez uma compra para as escolas de Educação Infantil em Blumenau. Você se recorda desse fato?
11. Na Universidade, há alguma disciplina que discute com os acadêmicos o uso destes materiais? Qual?
12. Em algum dos cursos do Arte na Escola foi trabalhado diretamente com esses materiais produzidos pelas editoras brasileiras?
13. Quais materiais o *Arte na Escola* utiliza e distribui para as escolas?
14. O *Arte na Escola* continua atuando em Blumenau. Além da Rede Municipal, também atende a outras redes de ensino?

APÊNDICE 5

ENTREVISTA COM A PROFESSORA GORETTI CASAS CAMPOS FERREIRA

Perguntas que nortearam a entrevista:

1. Apresento minha pesquisa e depois pergunto: Segundo as professoras Marilene Schramm e Rozenei Cabral, você participou ativamente das atividades de estudos sobre o Ensino da Arte em Blumenau no início do Projeto Arte na Escola. Você se recorda de como e de onde eram os encontros de professores?
2. Você se lembra de quantos professores faziam parte dos encontros e de onde eram?
3. O objetivo do Projeto Arte na Escola – “incentivar e qualificar o ensino da arte e como premissa que a arte, enquanto objeto do saber, desenvolve no aluno habilidade perceptiva, capacidade reflexiva e formação de consciência crítica, não se limitando à auto-expressão e à criatividade” – segundo o site institucional, tinha de início alguma ligação com alguma proposta de ensino específica?
4. Quais autores serviam de base para o projeto e suas ações?
5. Você se lembra de quantos e de onde eram os professores que participavam dos encontros de estudos?
6. Você se lembra de quando e de quais livros de arte para crianças começaram a chegar a Blumenau e se eram usados em algum tipo de encontro com os professores?

APÊNDICE 6

ENTREVISTA APLICADA ÀS PROFESSORAS

Roteiro da entrevista.

Apresentei a pesquisa e encaminhei a entrevista perguntando:

1. Quando você iniciou suas atividades como professor(a) de arte?
2. Qual sua formação?
3. Com que turmas você trabalha?
4. Quais livros você costuma utilizar em suas aulas?
5. Quando você teve os primeiros contatos com os livros de arte para crianças? Na faculdade, na escola, em casa, com amigos?
6. Há livros de arte para crianças na biblioteca da escola? Quais?
7. Este livro é para você fonte de pesquisa? Que outras fontes você utiliza?
8. Como você escolhe um livro para utilizar com seus alunos?
9. Há alguma qualidade que você considera essencial no livro escolhido?
10. Depois desta qualidade, qual outra você considera mais importante?
11. Como você obtém os livros?
12. O que você faz com os livros? Conta a história, lê, encaminha para leitura posterior?
13. Qual o último livro sobre arte que você leu com seus alunos?
14. Dos livros sobre arte que utilizou, qual teve mais impacto com os alunos e que favoreceu mais o processo de ensino e de aprendizagem?
15. Por quê?
16. Quando isto aconteceu?
17. Os alunos gostam de livros sobre arte? Você percebeu de qual os alunos mais gostaram?
18. Você gostaria de falar mais alguma coisa sobre este assunto? Sobre o que existe editado, sobre suas pesquisas, suas aulas, outros?

APÊNDICE 7

ENTREVISTA COM DIRETORES DE ESCOLAS

Apresentei a pesquisa e encaminhei a entrevista perguntando:

1. Há quanto tempo você atua como diretor desta escola?
2. Em sua opinião, qual a relevância das aulas de arte para as crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental?
3. Na escola, existe um acervo de livros específicos para as aulas de arte?
4. Quais tipos de livros compõem este acervo?
5. Este acervo está disponível aos alunos? Onde?
6. Como este acervo foi adquirido?

APÊNDICE 8

ENTREVISTA COM O REPRESENTANTE COMERCIAL DE LIVROS

Apresentei a pesquisa e encaminhei a entrevista perguntando:

1. Você vende livros de arte?
2. Quais?
3. Quais são mais procurados e vendidos?
4. Os professores adquirem estes livros?
5. Qual o valor médio destes livros?

APÊNDICE 9

QUADROS CONSTRUÍDOS A PARTIR DAS RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO ETAPAS INICIAIS DA ANÁLISE DE CONTEÚDOS

Referente à **quarta** pergunta do questionário.

A primeira etapa deste processo foi observar e selecionar as palavras e expressões-chave contidas nas respostas, com a intenção de categorizar os temas ou argumentos expressos pelos respondentes. Posteriormente, observei que as expressões selecionadas pareciam estar se referindo a diversos assuntos, todos ligados à pergunta e ao tema focado, no entanto provenientes de aspectos diferentes. Passei a uma segunda etapa que foi aproximar estes temas e observar a incidência de respostas que continham conteúdos semelhantes.

Assim, abaixo, está esta primeira divisão. Nas colunas, estão as expressões conforme os textos das professoras e dos professores. Algumas expressões aproximei, com o intuito de perceber a frequência com que se repetem nas respostas das professoras e dos professores. Em alguns casos, está entre parênteses uma expressão explicando a anterior feita pelas professoras e pelos professores.

Esta é a etapa final dos quadros que construí com os termos retirados dos questionários e que se aproximavam por seus significados. Indico a frequência com a qual os termos apareceram nas respostas.

a) Eixo: Didática

TABELA 4 - USO DO LIVRO EM SOLUÇÕES DIDÁTICAS

Expressões Utilizadas	Frequência
Enriquece o planejamento (aulas)	2
Diversifica as atividades	1
Engloba as demais disciplinas	1
Linguagem acessível (simples)	2
Um instrumento de motivação	1
Lúdico (aulas e conteúdos)	2
Interesse pelo assunto	1
Maior abrangência	1
Instrumento diferente (texto/imagem)	1
Poucos livros sobre arte	1
Pouco se encontra sobre arte nas escolas	1
Meio de ensinar as crianças	1
Total	15

FONTE: Pesquisa.

b) Eixo: História da arte, vida de artistas e obras

TABELA 5 - USO DO LIVRO PARA ENSINAR HISTÓRIA DA ARTE, VIDA E OBRAS DE ARTISTAS

Expressões utilizadas	Frequência
Forma ótima de expor a história da arte (mundo da arte)	2
Compreensão da trajetória do artista e a evolução de sua obra	4
Vivenciar a cultura	2
Importante trabalhar a arte nas séries iniciais	1
Total	9

FONTE: Pesquisa.

c) Eixo: Atividades em artes visuais

TABELA 6 - USO DOS LIVROS PARA ATIVIDADES EM ARTES VISUAIS

Expressões utilizadas	Frequência
Auxilia a criar ilustração de histórias	2
Auxilia a criar histórias em quadrinhos	1
Auxilia a criar desenhos interpretativos	1
Ilustrações atuais contam com a técnica a serem experimentadas	1
Contemplação nas áreas visuais	1
Interpretação visual	1
Total	7

FONTE: Pesquisa.

d) Eixo: Leitura do texto literário e do livro

TABELA 7 - USO DO LIVRO PARA DESTACAR O TEXTO LITERÁRIO E O LIVRO

Expressões utilizadas	Frequência
Nossa literatura é muito rica em contos, fábulas	1
Literatura é a Arte das letras	1
Interpretação de texto	1
Hábito de lê-los	1
Devido à linguagem	1
Total	5

FONTE: Pesquisa.

e) Eixo: criatividade

TABELA 8 - USO DO LIVRO PARA ATIVIDADES LIGADAS À CRIATIVIDADE

Expressões utilizadas	Frequência
Para fantasiar	2
Vivenciar o imaginário	1
Criatividade	1
Total	4

FONTE: Pesquisa.

f) Eixo: Teatro e Música

TABELA 9 - USO DO LIVRO PARA ENSINAR CONTEÚDOS DE TEATRO E MÚSICA

Expressões Utilizadas	Frequência
Dramatização e esquetes teatrais	3
Para ilustração e contemplação no teatro	1
Para ilustração e contemplação na música	1
Total	4

FONTE: Pesquisa.

g) Eixo: Desenvolvimento infantil:

TABELA 10 - USO DA LITERATURA PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Expressões utilizadas	Frequência
Desenvolvimento da personalidade	1
Criança aprende a pensar e agir	1
Enriquecê-las (as crianças)	1
Total	3

FONTE: Pesquisa.

h) Eixo: Resgate de valores

TABELA 11 - USO PARA O RESGATE DE VALORES

Expressões utilizadas	Frequência
Resgata valores (sendo esquecidos)	1
Total	1

FONTE: Pesquisa.

APÊNDICE 10

QUADROS CONSTRUÍDOS A PARTIR DAS RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO ETAPAS INICIAIS DA ANÁLISE DE CONTEÚDOS

Referente à **sexta** pergunta do questionário. Esta é a etapa final dos quadros que construí com os termos retirados dos questionários e que se aproximavam por seus significados. Indico a frequência com a qual os termos apareceram nas respostas.

a) Critérios que consideram ao escolher o livro de arte para crianças: imagem

TABELA 16 – CRITÉRIOS DE ESCOLHA: IMAGEM

Expressões	Frequência
Imagens	6
Cores	1
Imagens dos artistas	1
Variedade das obras	1
Obras em tamanho maior	1
Uma boa ilustração de imagens	1
Ilustração.	1
Ilustrações - grandes e bem coloridas	1
Total	13

FONTE: Pesquisa.

b) Critérios que consideram ao escolher o livro de arte para crianças: linguagem

TABELA 17 - CRITÉRIOS DE ESCOLHA: LINGUAGEM

Expressões	Frequência
Linguagem clara e objetiva (acessível)	3
Linguagem	3
Parte teórica voltada na linguagem dos jovens	1
Ricos em textos, de fácil interpretação para diversos níveis de idade	1
Linguagem que esteja inserida no contexto da faixa etária das crianças	1
Linguagem facilitada	1
Narrativa	1
Vocabulário	1
Total	12

FONTE: Pesquisa.

c) Critérios que consideram ao escolher o livro de arte para crianças: conteúdos

TABELA 18 - CRITÉRIOS DE ESCOLHA: CONTEÚDOS

Expressões	Frequência
O bom conteúdo	1
Conteúdo	4
Conteúdo - com linguagem propícia para menores	1
Conhecer a história	1
A forma como se expõe o tema	1
Versatilidade de informações	1
Temas	1
Total	10

FONTE: Pesquisa.

d) Critérios que consideram ao escolher o livro de arte para crianças: didática

TABELA 19 - CRITÉRIOS DE ESCOLHA: DIDÁTICA

Expressões	Frequência
Propostas pedagógicas (idéias para a sala de aula)	1
Sugestão de atividades	1
Ziraldo tem histórias como o Joelho do Juvenal que são ótimos quando se quer fazer trabalhos com os joelhos (impressão, carinhas nos joelhos) Os dedinhos desbocados também.	1
Fácil compreensão, ou seja, que supra nossos objetivos (aluno x professor).	1
Interdisciplinar com outra matéria	1
Total	5

FONTE: Pesquisa.

e) Critérios que consideram ao escolher o livro de arte para crianças: lúdico e imaginação

TABELA 20 - CRITÉRIOS DE ESCOLHA: LÚDICO E IMAGINAÇÃO

Expressões	Frequência
Que trabalhe o lúdico	1
Possa deixar a criança imaginar e fantasiar	1
Total	2

FONTE: Pesquisa.

- f) Critérios que consideram ao escolher o livro de arte para crianças:
qualidade do livro

TABELA 21 - CRITÉRIOS DE ESCOLHA: QUALIDADE

Expressões	Frequência
A qualidade do livro	1
Total	1

FONTE: Pesquisa.

- g) Critérios que consideram ao escolher o livro de arte para crianças:
interesse da criança

TABELA 22 - CRITÉRIOS DE ESCOLHA: INTERESSE DA CRIANÇA

Expressões	Frequência
Todos os clássicos infantis são do “ <u>interesse do aluno</u> ”.	1
Total	1

FONTE: Pesquisa.